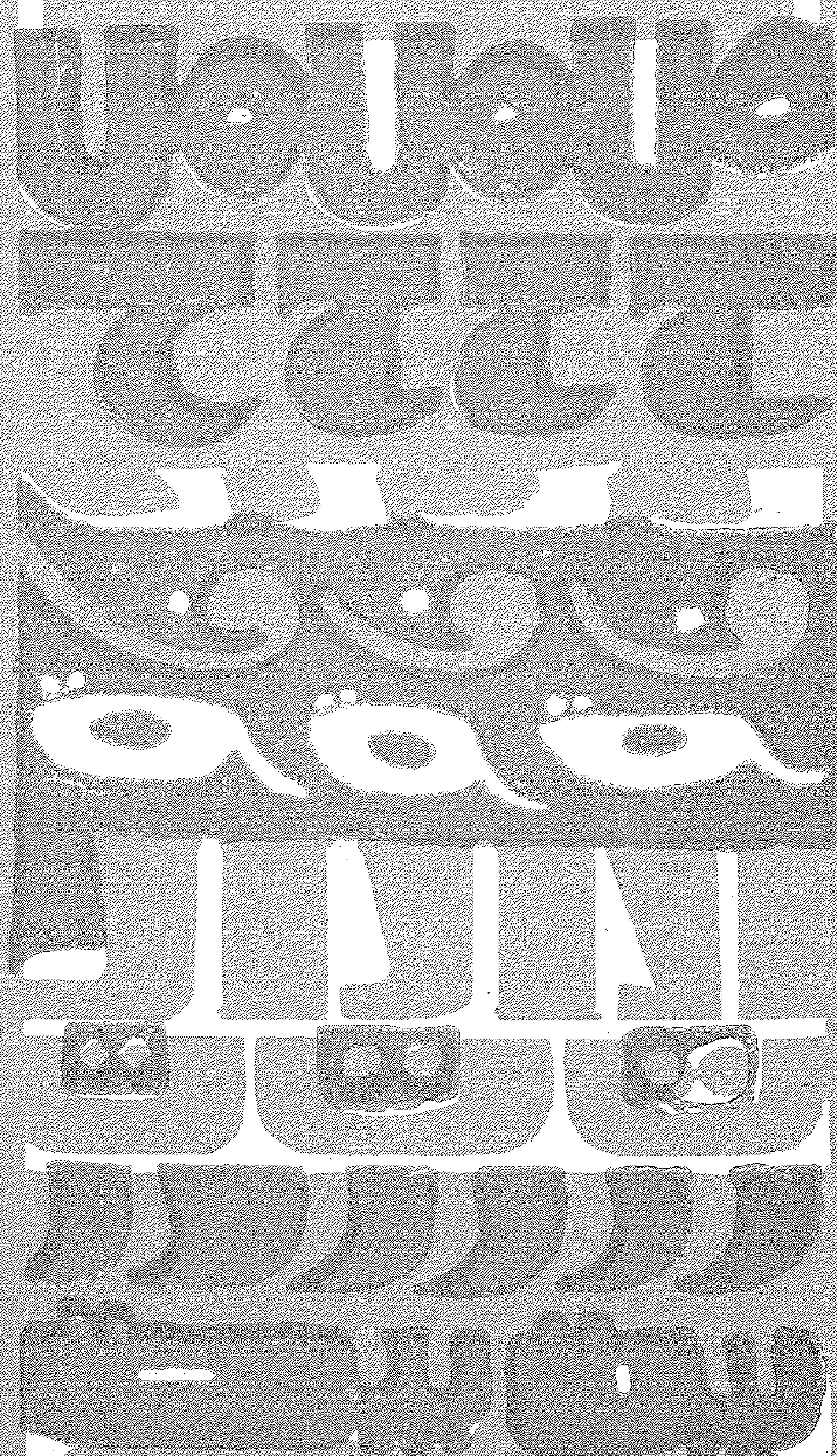
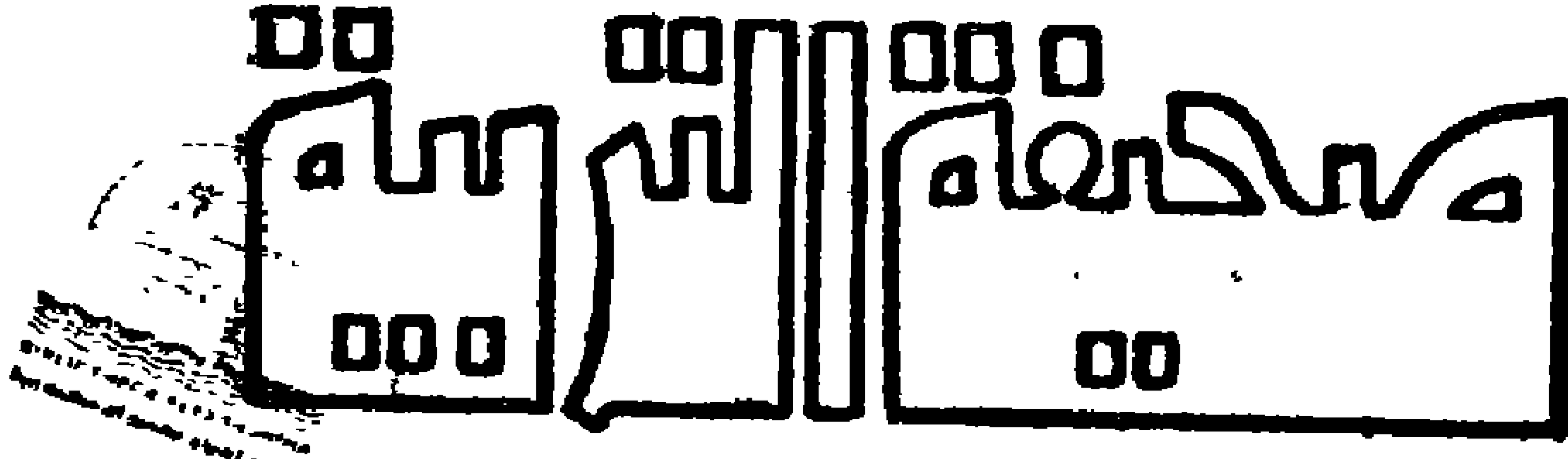
صحيفة التربية

السنة الثالثة والثلاثون أكتوبر ١٩٨١ العدد الأول





تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة — ت ٧٥٩٧٨٦
رئيس مجلس الادارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

سكرتير التحرير : الأستاذ محمود النبوى الشال

مدير الصحيفة : الأستاذ محمود عيد عربان

- تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية اصحابها .
- جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة .
- تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم .
- ترسل المقالات والمكاتبات باسم سكرتير التحرير بمقر الرابطة .

- الاشتراك السنوى :

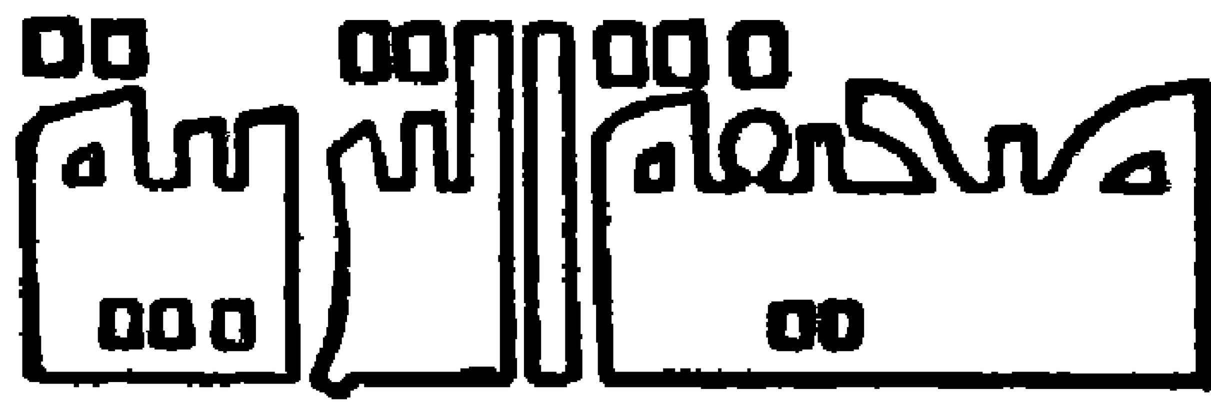
١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة .

١٦٠ قرشا للصحيفة فقط .

٣٠٠ قرشا ما يعادل القيمة خارج الجمهورية .

تصدر اربعة اعداد فى السنة

فى اوائل كل شهر : اكتوبر — يناير — مارس — مايو



السنة الثالثة والثلاثون | اكتوبر ١٩٨١ | العدد الأول

فى هـذا العـدد

كلمـة المحـرر

صفحة

قانون التعليم الجديد
علامة على طريق إصلاح التعليم في مصر

للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

أصدر السيد رئيس الجمهورية بتاريخ ٩ أغسطس سنة ١٩٨١ القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ خاصا بقانون التعليم الذى قرره مجلس الشعب بقصد تطوير التعليم قبل الجامعى وتحديثه لمسايرة الاتجاهات العالمية فى نشر التعليم ولمجابهة الاحتياجات والتطورات الحادثة فى المجتمع المصرى . وقد جاء هذا القانون ثمرة جهود ودراسات مكثفة فى اللجان الفنية والمجالس والهيئات الشعبية والسياسية والمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى ونقابة المهن التعليمية والجامعات والمناطق التعليمية فى محافظات الجمهورية وفى غير ذلك من الهيئات العامة والخاصة التى تهتم بشئون التعليم وتطويره، ومع أن هذه الجهود والدراسات المكثفة استمرت مدة عامين كاملين الا أن الجو التعليمى والشعبى كان مشبعا منذ عشرة سنوات أى منذ قيام ثورة التصحيح فى مايو سنة ١٩٧١ ببذور هذا الاصلاح والاتجاهات التى يتطلب واقع المجتمع المصرى الأخذ بها فى تطوير التعليم .

ففى برنامج العمل الوطنى الذى أصدره رئيس الجمهورية عقب ثورة التصحيح مباشرة والذى عرض على المؤتمر العام للاتحاد الاشتراكى العربى الذى عقد فى ٢٣ يولية سنة ١٩٧١ تضمن الجزء الخاص بالتعليم فى هذا البرنامج الكثير من الاتجاهات التى تبلورت أخيرا فى قانون التعليم الجديد . ومن أمثلة هذه الاتجاهات التى ناقشناها فى ذلك المؤتمر ونالت تأييدا جماعيا وترحيبا شعبيا ، العمل على مد فترة المرحلة الالزامية فى التعليم وجعلها تسع سنوات بدلا من ست سنوات وكذلك العمل على ديمقراطية التعليم أى العمل

على تعميم هذا الالزام ليشمل جميع أفراد الشعب مع مراعاة تقديم النوع والمستوى الذى يلائم قدرات الأفراد واستعداداتهم وحاجات بيئاتهم . كما طالب المؤتمر المشار اليه بالعمل على ربط التعليم ومناهجه باحتياجات المجتمع المصرى ومشكلاته واعداد المواطن المؤمن بربه ووطنه والقادر على الاسهام فى برامج التنمية الاجتماعية والاقتصادية مع مراعاة حاجات الفرد وميوله واستعداداته لنوفر لكل مواطن السعادة وتحقيق الذات والتعاون مع غيره من المواطنين من أجل تنمية المجتمع وتقدمه ..

لذلك كله فان من الانصاف أن نقرر أن قانون التعليم الجديد قد جاء معبرا عن كثير من الرغبات الشعبية والسياسية التى بلورها الاخصائيون فى صيغ يمكن تطبيقها لتحقيق أهداف المجتمع المصرى من التعليم فى هذه المرحلة من حياته وفى ظل الظروف المحيطة به . بل يمكن القول دون تردد أن اصدار هذا القانون يعتبر علامة هامة على طريق تطوير نظـــام التعليم فى مصر واصلاحه . وسوف نعرض فيما يلى الى أهم الايجابيات الجديدة التى شملها هذا القانون وهى التى توضح المعنى الذى قصدناه من هذه العبارة .

ان من أكبر المكاسب الجديدة التى حققها هذا القانون هو مد فتـــرة التعليم الالزامى الى تسع سنوات بعد أن كانت ست سنوات فقط . ويعد هذا التشريع من أكبر المكاسب الشعبية فى سبيل مزيد من ديمقراطية التعليم. فاذا كانت ست سنوات للتعليم الالزامى فترة كافية فى خلال القرن العشرين فانها لم تعد كافية ونحن على مشارف القرن الحادى والعشرين والعـــالم المتحضر من حولنا يتطور بسرعة متزايدة ولابد لنا أن نلحق بركب التقدم الذى يقوم على أسس قوية من تزود المواطن بالعلوم والمعارف المرتبطة بحيـــاته وبيئته ومجتمعه والعالم من حوله واكتساب المهارات اللازمة لتطبيق هذه المعرفة فى نشاطاته الاجتماعية والثقافية والانتاجية وتكوين القيم والاتجاهات والتذوقات وغير ذلك من الجوانب الوجدانية التى توجه سلوكياته الفردية والاجتماعية . ولا شك أن تعقد المدنية والحضارة الانسانية ونموها وتزايد المعرفة بطريقة أسية يجعل فترة التعليم الالزامى السابقة وهى ست سنوات تصبح غير كافية لتكوين المواطن الذى يتحمل مسئولية تقدم مجتمعنا وتنميته ورخائه وتحقيق أمانيه خلال القرن الحادى والعشرين ، فالطفل الذى يلتحق

اليوم بالصف الأول بالمدرسة الابتدائية سيكون مسئولا كعضو فى المجتمع عن هذا الوطن لسنوات طويلة خلال القرن الحادى والعشرين .

ان امتداد فترة الالزام أصبح ضرورة تقتضيها مصلحة الفرد ومصلحة الوطن فى آن واحد وهذا هو من صميم الديمقراطية . وقد ادركت الدول المتقدمة هذه الحقيقة منذ فترة طويلة ، بل أن عددا من الدول العربية الشقيقة من حولنا قد سبقتنا فى مد فترة التعليم الالزامى وجعلها من سن ست سنوات الى خمس عشرة سنة .

لذلك نحمد الله أن أخذت مصر ، ولو جاء ذلك متأخرا بعض الوقت ، بهذا الاتجاه السليم الذى يواكب ظروف العصر الحديث ويدعم ديمقراطية التعليم .

ومن اهم مزايا القانون الجديد أيضا أنه نص فيه على نوعية التعليم واهدافه فى المرحلة الالزامية بصورة واضحة ومحددة فوصف التعليم فى هذه المرحلة بأنه نوع من التعليم الأساسى . وبرغم ما حدث من لبس عند تسمية مرحلة التعليم الالزامى بأنها مرحلة التعليم الأساسى — اذ أننا نرى أن التعليم الأساسى هو وصف لنوعية التعليم واتجاهاته وفلسفته أكثر من كونه تسمية تطلق على مرحلة تعليمية بذاتها ، نقول برغم هذا اللبس الذى يمكن التجاوز عنه فقد أوضحت المادة ١٦ المقصود بالتعليم الأساسى وأنه « يهدف الى تنمية قدرات التلاميذ واستعداداتهم واشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التى تتفق وظروف البيئات المختلفة ، بحيث يمكن لمن يتم (مرحلة التعليم الأساسى) أن يواصل تعليمه فى مرحلة أعلى أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مهنى مكثف ، وذلك من أجل اعداد الفرد لكى يكون مواطنا منتجا فى بيئته ومجتمعه » .

ثم القت المادة ١٧ من القانون مزيدا من الايضاح للمقصود بالتعليم الأساسى الذى سيؤخذ فى المرحلة الالزامية (من سن ٦—١٥) والذى يعنى البعد عن الأسلوب التقليدى فى التعليم الذى يركز على المادة الدراسية واستذكارها دون الاهتمام بالأهداف التربوية وكأن التعليم فى أية مرحلة تعليمية هو اعداد التلميذ لدراسة المادة فى المرحلة الأعلى وليس تنمية

المواطن روحيا وعقليا وثقافيا ونفسيا واجتماعيا واعداده لمجابهة الحيـاة المتطورة فى مجتمعه وان يواصل تعليمه ان امكن . لذلك نصت هذه المادة على الجوانب التى يهتم بها التعليم الأساسى فى المرحلة الالزامية ويمكن تلخيص هذه الجوانب فيما يلى :

- التأكيد على التربية الدينية والوطنية والسلوكية والرياضية .

- تأكيد العلاقة بين التعليم والعمل المنتج .

- توثيق الارتباط بالبيئة على أساس تنويع المجالات العملية والمهنية بما يتفق وظروف البيئات المحلية .

- تحقيق التكامل بين النواحى النظرية والعملية فى خطط الدراسة ومناهجها .

- ربط التعليم بحياة الناشئة وواقع البيئة التى يعيشون فيها بما يؤكد العلاقة بين الدراسة والنواحى التطبيقية على أن تكون البيئة وانماط النشاط الاجتماعى والاقتصادى بها من المصادر الرئيسية للمعرفة والبحث والنشاط فى الدراسة .

وهذه أول مرة حسب علمى ينص فيها قانون التعليم على الأسس التى يقوم عليها التعليم فى مرحلة التعليم الالزامى دون الاكتفاء بالأهداف العامة للمرحلة وذلك كى يلتزم فى المناهج وطرق التدريس والتقويم بهـذه الأسس .

وهناك جوانب ايجابية أخرى كثيرة يقتضى المجال المتاح ايجازها برغم اهميتها . ومن ذلك ما نص عليه القانون من انشاء مجلس أعلى للتعليم قبل الجامعى تنبثق عنه مجالس نوعية تختص بمرحلة أو نوعية من نوعيات التعليم قبل الجامعى ، وبرغم ان القوانين السابقة قد نصت على انشاء مثل هذه المجالس النوعية الا أن فاعليتها لم تكن مؤثرة بالقدر الكافى كما ان التنسيق

بين هذه المجالس النوعية قد يقتضي وجود المجلس الأعلى للتعليم الذى انشىء بمقتضى القانون الجديد والذى نرجو أن يتكامل فى اختصاصاته مع المجلس القومى للبحوث التربوية ولا يتعارض معه .

ونحن اذ نهنىء أسرة التعليم والمعلمين ونهنىء الشعب المصرى بهـذا الكسب العظيم لتطوير نظام التعليم وتحديثه لابد لنا أن نذكر أن اصـدار القانون الجديد ليس هدفا فى ذاته وانما هو وسيلة وخطوة على الطـريق ولابد أن تتبعها خطوات تتطلب جهودا من المعلمين والمربين أشق بكثير من الجهود السابقة فى سبيل تطبيق هذا القانون ووضع مبادئه موضع التنفيذ السليم ، والا ضاعت الجهود السابقة هباء . ان امتداد فترة التعليم الالزامى تتطلب زيادة الاعتمادات الماليـة المخصصة لمرفق التعليم لبنـاء المدارس الجديدة لكى نستوعب فى المرحلة الالزامية وحدها حوالى عشرة ملايين تلميذا وتلميذة هذا خلاف التوسع فى التعليم الثانوى بنوعياته المختلفة نتيجة تزايد عدد الخريجين من مرحلة الالزام واذا كانت المدرسة الاعدادية فى الوضع السابق للقانون الجديد تمتاز على المدرسة الابتدائية الالزامية من حيـث متوسط عدد التلاميذ فى الفصل أو من حيث المبانى والمرافق أو من حيـث مستويات المؤهلات للعاملين فيها فاننا نرجو الا يؤدى تطبيق القـانون الجديد الى الهبوط بمستوى الدراسة فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الالزامى بل نرجو مخلصين أن يتنبه المسئولون عن التعليم الى وجوب رفع مستويات الأداء والامكانات المتاحة فى المدارس الابتدائية فتزود المدارس الابتدائية بالأدوات والمرافق والوسائل التعليمية التى تحقق التعليم الأساسى ومواصفاته السابق الاشارة اليها وان تتاح الفرص الكافية للمعلمين لرفـع مستوياتهم العلمية والتربوية وأن يتلقوا التدريبات الكافية والجادة لتطبيق التعليم الأساسى تطبيقا سـليما يحقق اهـدافه والآمال المعقودة عليـه وبالاختصار فان تطبيق القانون الجديد لاصلاح التعليم يتطلب العمل الجاد والمتواصل لتعديل المناهج وطرق التدريس والكتب المدرسية واعداد المعلمين وتدريبهم وتعديل نظام الاشراف الفنى والتوجيه والادارة التعليمية والمبانى

المدرسية ونظم الامتحانات والنقل وفتح القنوات بين نوعيات التعليم ورعاية الموهوبين والمعوقين وزيادة الاعتمادات المالية .. الـــخ . اى يتطلب ذلك ثورة شاملة فى مرفق التعليم .

ونحن أيها القارىء العزيز مؤمنون أشد الايمان بأن هذه الثـــورة الاصلاحية فى مرفق التعليم سوف تتحقق وتؤتى ثمارها بفضل يقظة المعلمين وايمانهم بوطنهم وبفضل وعى القيادات التعليمية وسهرها فى جميع مواقع العمل والله ولى التوفيق .

التربية الإسلامية في حقل التعليم

للأستاذ محمود النبوى الشــال

الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم

الدين الاسلامى الحنيف معروف بالواقعية فى كل احكامه وتشريعاته، ويتسم دائما بمعالجة أمور الحياة بنظرة علمية فاحصة مستوفية لجميــع العناصر محيطة بكل الدقائق شــاملة لجميع الجزئيــات . وقد رغب فى التفكير ، كما رغب فى طلب العلم والاستزادة منه ، ورفع شأنه وشــأن العلماء العاملين الذين هم ورثة الأنبياء ، ولم يشرع ما تأباه العقول وتنبو عنه الأفهام وتمجه الأذواق .

وقد صدق رب العزة فى قوله تعالى : « قل اننى هدانى ربى الى صراط مستقيم دينا قيما ملة ابراهيم حنيفا وما كان من المشركين » . وبقول عز من قائل : « فمن اتبع هداى فلا يضل ولا يشقى ، ومن أعرض عن ذكرى فان له معيشة ضنكا ، ونحشره يوم القيامة أعمى » .

والاسلام هو الدين الخاتم ، تقوم طبيعته على أســاس من عواطف الحب يدعو اليها ، ويعمل من اجلها ، والناس جميعا فى نظره ســواء ، وافضلهم عند الله واقربهم اليه احسنهم اعمالا واكثرهم نفعا للنــاس ، مصداقا لقوله عز وجل : « يأيها الناس انا خلقناكم من ذكر وانثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا ان اكرمكم عند الله اتقاكم » . وعلى هذا الأساس كانت طبيعة الاسلام سلما فى قوة ، وامانة فى عزة ، ومنعة وسلاما لمن حفظ السلام ، وقوة قاضية على منابع الشر والعدوان .

واذا كانت التربية تستهدف أول ما تستهدف أن تعد المواطن المتكامل الشخصية الذى يكون بمنزلة الخلية فى مجتمعه الانسانى المتطور ، فلابد لنا أن نتيح له من الوسائل العملية التى تساعده فى تحقيق الايمان الصادق بالقيم الدينية والروحية المستمدة من هذا الدين الحنيف ، ومن رسالات السماء المثلى ومن القرآن الكريم بخاصة حتى تكون أساسا لسلوكه الطيب مع نفسه ، ومع غيره من أفراد المجتمع ، ويكون ذلك بالوسائل التالية :

● **أولا** — أن يسود المجتمع المدرسى ، وهو المجتمع الأول فى تنشئة نابتة الأمة بعد المنزل — تقاليد دينية وقيم روحية تنعكس على النشء عن طريق القدوة التى تتجلى فى جميع المعلمين الذين يقومون على تربيتهم واعدادهم الاعداد السليم .

ويتعين علينا أن نذكر دائما أن الطاقات الروحية التى تستمدها الشعوب من مثلها العليا النابعة من أديانها السماوية ومن تراثها الحضارى قادرة على صنع المعجزات . واذا كانت الأسس المادية لتنظيم التقدم ضرورية ولازمة ، فان الحوافز الروحية والمعنوية هى وحدها القادرة على منح هذا التقدم انبل المثل العليا وأشرف الغايات والمقاصد .

● **ثانيا** — أن تعنى كل مدرسة باقامة مسجد لها ، ويمكن أن يتم تنفيذه بالجهود الذاتية ، على أن يهيأ تهيئة ممتازة شائقة لأنه بيت من بيوت الله والاستماع الى اذان الظهر بالنسبة للفترة الأولى ، وأذان العصر بالنسبة للفترة الثانية ، مع صلاة الفريضة جماعة فى وقتها ، واتخاذ هذاالمسجد مركزا مقدسا لممارسة التعاليم والشعائر الدينية وتوضيح ما أبهم منها على التلاميذ .

● **ثالثا** — العناية بحفظ السور القرآنية المقررة ، والاهتمام بالأحاديث النبوية الشريفة والعلوم الدينية الهادية الى البر والخير والمعروف . فالاسلام دين الثقافة ومصدر المعرفة الحقة ، كما أنه دين التوحيد والفطرة ، والعلم الاسلامى هو كل شىءوهو ركن من أركانه ودعامة من دعائمه ، فهى الذى تقاس به منازل الناس ودرجاتهم .

● **رابعا** — وضع حوافز مادية وأدبية للتلاميذ تشجيعا لهم على هذه الممارسة عن طريق المسابقات الدينية التى تنظمها المديريات التعليمية .

● **خامسا** ــ الاهتمام بدراسة موضوعات التربية الدينية من نواحيها التطبيقية ، وفى ضوء الممارسة الواقعية لغرس العادات الطيبة والمثل الأخلاقية من مروءة واحسان وصدق وعفة والفة ورحمة وعدل وحب وعون ولين وحلم وصبر وقصد واعتدال وسلام ، وفهم الدين فهما أساسه الايمان الصحيح بما ورد فى القرآن الكريم والسنة المطهرة ، حتى يقوم كل فرد بما ينبغى له نحو الله جل وعلا ، ونحو نفسه ونحو وطنه .

● **سادسا** ــ أن يتناول كل معلم مهما يكن تخصصه عند بدء درسه اليومى فى بضع دقائق حديثا دينيا أو تفسيرا لآية قرآنية أو تعليقا على حكمة فلسفية ، أوتوجيها موضوعيا روحيا ، حتى تتم معايشة الطلاب لهذه القيم طوال اليوم الدراسى وتعميق مفاهيمها .

● **سابعا** ــ التعرف على التراث الاسلامى من مصادره المختلفة فى شتى المناطق العربية ، وهو تراث خالد وزاد هائل متعدد الجوانب والصور ثرى بانجازاته الخارقة التى أبدعها المتخصصون فى كل ضرب من ضروب الابداع والتفوق . على أن يكون هذا التعرف سبيلا الى الاقتباس الواعى والتأمل العميق ، وان يكون دافعاللسير على الدرب على منهج المصلحين من قادة المسلمين وصفوة العلماء العاملين من أعلام الهدى ودين الحق ، الذين جاهدوا فى الله حق جهاده ، وضحوا بأموالهم وانفسهم فى سبيل الله ، مع اجتياز كل الحواجز التى تحول دون الوصول الى الحقائق الأصيلة الخالية من البدع والخرافات ومن الشكوك والريب ، ومن الضلالات المهلكة والعادات السيئة والانحرافات المرذولة .

● **ثامنا** ــ عقد ندوات ومؤتمرات دينية فى شتى المناسبات والمحافل الدينية والمواقف التى تقتضيها الظروف بالمدارس ، على أن يشترك فيها الطلاب ويدعى اليها أولياء الأمور لتبادل الآراء وتعميم النفع العام ، على أن يظل هذا التقليد قائما يؤدى دوره فى التوعية الدينية المباشرة .

● **تاسعا** ــ تدريب الطلاب على احسان العبادات بأدائها على وجهها الصحيح وبأركانها وشروطها المشروعة وقيمها الروحية ، مع اخلاص النية فى أدائها ارضاء للمولى جل وعلا فى جميع الحركات والسكنات والخواطر والخشوع لذاته العلية ، حتى تبلغ قمة الاحسان والكمال ، وترتفع بالصدق الى شامخ الأداء الذى يطيب للنفوس وللعقول على السواء ، ويجد فيه الحس مرتعه والذهن مجتلاه .

● **عاشرا** — العناية بتكوين الجماعة الدينية بكل مدرسة وتوجيهها توجيها منظما وهادفا من القيادات المشرفة لتحقيق مهامها ، والقيام بخدماتها الوظيفية المتعددة .

● **حادى عشر** — المكتبة الدينية المدرسية ضرورة حتمية لتعميق المفاهيم الثقافية لدى الطلاب وحفزهم على القراءة الداقعة الى مزيد من الفهم والوعى بأمور الدين ومقتضياته ، وتصحيح الأخطاء الشائعة التى يقع الكثيرون منهم فيها ، مع ترتيب لقاءات دورية داخل المكتبات يجتمع فيها المعلمون والمتعلمون لمناقشة بعض القضايا الدينية ، ولاجراء حوار جاد حول بعض المسائل الحيوية التى تحتمها الظروف والمواقف والأحداث اليومية ، وتحتاج بطبيعتها الى دراسة وتمحيص وروية .

● **ثانى عشر** — يوجه استاذ الدين ، بل كل مرب ابناءه التلاميذ الى ضرورة الارتباط بمساجد الحى وحضور الحلقات العلمية الثقافية الدينية التى تعقد عادة بين صلاة المغرب والعشاء أو بعد ذلك للانتفاع بهدى القرآن الكريم وبالسنة المطهرة ، والائتناس بهذا الجو القدسى فى بيت من بيوت الله عز وجل ، فضلا عن اعتياد صلاة الجماعة فيه ، التى يضاعف الله لهم فى اجرها وثوابها اضعافا مضاعفة .

● **ثالث عشر** — تعويد الطلاب على التعبير عن الموضوعات الدينية وتحليلها فى مجالات مادة التربية الفنية والنشاطات العملية حتى يرتبط الفن بالدين ويوضح مغزاه وأغراضه ، على أن تقام المعارض الفنية الدينية من واقع هذا الضرب من النشاط العملى الانتاجى المفيد .

● **رابع عشر** — العناية بالمشاهد والتمثيليات الدينية التى يقدمها الطلاب على المسرح المدرسى لتكون أداة لتقويم السلوك والتعرف على الأمجاد والبطولات الاسلامية والانتصارات المشهورة عبر التاريخ التى تثير فيهم الحمية والشجاعة والصمود .

● **خامس عشر** — تشجيع البحوث والدراسات الدينية فى حدود المستويات الطلابية وعقد المسابقات الدينية التى ترصد لها ميزانيات خاصة لتكون حافزا لهم على المشاركة فيها وتدريبا على تقصى الحقائق وترسم مناهج البحث وأساليب التفكير وطرق الصياغة .

● **سادس عشر** – التعريف بالمعالم الدينية والآثار الاسلامية فى مصر والمعمور العربى وتشجيع السياحة وزيارة هذه المرافق للوقوف على بدائعها وأسرارها الحضارية العريقة .

هذه بعض الوسائل العملية التى نقدمها فى هذا المجال حتى يستطيع ابناؤنا التلاميذ فى ضوئها أن يقوموا بأدوارهم الايجابية ، وبوحى من ارادتهم الذاتية التى تحقق لهم التصرف السليم الذى يكونون من خلاله مسئولين عن عملهم فى دائرة صغيرة تتسع شيئا فشيئا ، مع تقادم نموهم واتساع عقولهم ، وهى بلا شك بعيدة الأثر فى احداث التغيير المرجو فى مسارهم ، وتجعل من ارادتهم البشرية قوة قادرة على مواجهة مشكلاتهم والسيطرة عليها بقوة الدين الحق الذى صاغه الاسلام صياغة خاصة ليكون متميزا بطابعه الأصيل القادر على البقاء بنظام متكامل وأسس وطيدة .

---

(١)

المحتوى الدراسى لمناهج علوم التعليم الأساسى

للدكتورة بثينـــة حسنين عمارة

المديرة العامة بالمركز القومى للبحوث التربوية

مما لا شك فيه أن أطفالنا هم أغلى ثروة بشرية يمتلكها هذا المجتمع ومن حقهم علينا ألا ندخر وسعا فى أن نوفر لهم جميـــع الفرص الممكنـــة لتنميتهم تنميـــة جسمية وعقلية ووجـــدانية الى أقصى ما تمكنهم قدراتهم واستعداداتهم ومواهبهم وميولهم . أطفالنا هم المستقبل الحقيـــقى لمصر والاهتمام بنموهم هو خير ضمان للحصول على الانسان المصرى الجـــديد القادر على تطوير الانتاج والخدمات فى بلدنا والاهتمام بتعليمهم هو خـــير ضمان للحصول على جيل من العلماء والباحثين القادرين على دراسة مقومات مجتمعهم ومصادره الطبيعية والبشرية الذين يعملون على الاستفادة منهـــا وفق أحدث النظريات العلمية .

ومما لا شك فيه أن الاضطلاع بالأساليب الحديثة فى تنمية الأطفـــال والالمام بأحدث نظريات علم النفس فى مجال الطفولة لهو أفضل الطـــرق لترشيد أساليب معاملاتنا مع هؤلاء البراعم الصغيرة . لقد كان لتطـــور نظريات علم النفس أثرها فى تغيير النظرة الى طبيعة الطفل وخصـــائص الطفولة وبالتالى كان لها أثرها فى تعديل النظريات التربوية فى معاملته . فمثلا فى القرن الثامن عشر كان لنظرية « الملكات » أثرها اذ اعتبرت عقلية الطفل صحيفة بيضاء نستطيع أن ننقش عليها ما نشاء وبذلك كان التلاميذ يعاملون معاملة فيها قسوة وعنف واعتبرت المدرسة مكانا للتلقين وحشـــو الأذهان بالمعلومات .

ولكن علم النفس الحديث أثبت أن الطفل كائن حى ينمو جســـميا

وعقليا ووجدانيا وان هناك ظروفا معينة يكون فيها هذا النمو أحسن ما يمكن، كذلك ساهم علم النفس الحديث بكثير من المعلومات عن الأسئلة التربوية الهامة التى كانت تشغلنا مثل : كيف يتعلم الانسان ؟

ماذا يحدث للمعلومات الجديدة عند دخولها المخ ؟

ما هى أفضل الظروف للتعلم الجيد ؟

وبعد أن كان كثير من علماء التربية يعتقدون أن التلميذ فى المدرسة الابتدائية غير قادر على تعلم المفاهيم العلمية المجردة لأنها فوق مستوى مداركه اثبتت البحوث الميدانية حديثا أن الأطفال حتى فى الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية قادرون على تعلم المفاهيم العلمية المجردة مثل المفاهيم المتعلقة بالتركيب الجزيئى للمادة — الطاقة — كوكب الأرض — الخلية الحيوانية — التغيرات الطبيعية والتغيرات الكيماوية — والمغناطيسية وغيرها من المفاهيم العلمية .

ولقد كان المحك الرئيسى لنجاح تعلم الأطفال الصغار لهذه المفاهيم هو التخطيط الدقيق للدروس التى أعطيت لهم ، ونوع التسلسل فى تقديم المفاهيم العلمية للاطفال ، واستعمال الكثير من الأدوات التعليمية المناسبة ، وتقديم الأمثلة المتنوعة والمتعددة التى تتيح الفرصة لأكبر عدد من الأطفال لاستيعاب المعلومات الجديدة . هذابالاضافة الى التركيز على مدى اتصال المعلومات الجديدة بحياة الأطفالاليومية، والاهتمام بالجانب العملى والجانب النظرى علىحد سواء، واظهار مدى الترابط الموجود بين خبرات الأطفال السابقة والمعلومات الجديدة التى تقدم لهم . وبمعنى آخر فان الاستراتيجية الخاصة بالتدريس وأسلوب تقديم المعلومات الجديدة للمتعلمين هما المحك الرئيسى لنجاح التعلم .

المفاهيم العلمية الرئيسية للعلم يمكن تعليمها للتلاميذ منذ المراحل التعليمية الأولى اذا قدمت لهم بطريقة تتمشى والنمو السيكولوجى لهم وقياسا على ذلك فان العمر الزمنى للطفل ليس هو العامل الفعال فى نجاح العلم ولكن ترجع أهميته فقط الى انه مرتبط عادة بنوع الخبرات التى تتجمع لدى المتعلم ، فكلما أمكننا تزويد الطفل بالكثير من الخبرات التى تتصل

بالمعلومات الجديدة المراد تعلمها كان التعلم أفضل بصرف النظر عن العمر الزمنى للطفل ، والدليل على ذلك أن الكبار منا كثيرا ما يجدون صعوبة شديدة فى تعلم مفاهيم علمية مجردة اذا كانت جديدة عليهم كاية ولا ترتبط بأية خبرات سابقة أو كانت خبرتهم السابقة عنها غير كافية . نصل من ذلك الى أن الدراسات الميدانية الحديثة أثبتت أن أى فرد مهما يكن عمره الزمنى يمكن أن يتعلم المفاهيم العلمية الأساسية اذا أمكن تقديمها له بصورة تتمشى وخبراته السابقة وبالأسلوب السيكولوجى المناسب لعمره الزمنى — وهنا تظهر مهارة المدرس فى التخطيط للدرس وفى نجاح المتعلم .

ونظرا لهذا التغير الكبير فى نظرتنا الى عقلية الطفل فان ما نقوم به فى الوقت الحاضر من مراجعة شاملة للمناهج المدرسية يجب أن يكون على اسس علمية سليمة وذلك بتحليل هيكل العلم نفسه الى مفاهيم اساسية ومفاهيم فرعية وتجريب تدريس بعض هذه المفاهيم على عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية لأن النتائج المتعلقة بالبحوث الميدانية التى عملت فى البلاد الاخرى لا يمكن تطبيقها على التلاميذ فى المدارس المصرية اذ أن لكل بلد ظروفه الخاصة وما ينطبق على الأطفال بالولايات المتحدة الامريكية مثلا لا ينطبق على الأطفال فى جمهورية مصر العربية ولابد من اعادة اجراء الكثير من البحوث على أطفالنا قبل أن نقرر الصالح لهم .

ومن الملاحظ أن مناهجنا الحالية لازالت مفتقرة الى أساس علمى سليم ولم تسبقها الدراسات العلمية الكافية لمعرفة نوع الخبرات العلمية التى لدى التلاميذ ولا يوجد بينها الترابط العلمى الصحيح ولا تزود التلاميذ بالنظرة الشاملة للعلم لانها مملوءة بالحقائق الجزئية ، تلك الحقائق التى لا تساعد المتعلم فى الاستفادة مما يتعلمه فى المدرسة فى مواقف الحياة اليومية .

لازالت مناهجنا الحالية لا تراعى الترتيب السيكولوجى الذى يتفق واستعدادات التلاميذ وقدراتهم ولكنها تستند اساسا الى الترتيب المنطقى للمادة العلمية ، ذلك الترتيب الذى ليس له معنى عند التلاميذ وبذلك يكون سببا فى نفور كثير من التلاميذ من التعليم وتسربهم من المدرسة (وبخاصة بالمدرسة الابتدائية) كما أنها مملوءة بالتفاصيل والجزئيات التى تجعل المادة العلمية مملة غير مشوقة .

وقد دلت الدراسات على أن تلاميذ المدرسة الابتدائية لديهم الكثير من المفاهيم الخاطئة عن كثير من الظواهر الطبيعية التى تحيط بهم ومن المعروف أن تصحيح المفاهيم الخاطئة عند الفرد أصـــعب بكثير من تعليم معلومات جديدة . وعلى ذلك ينبغى أن يكون من أهم أهداف التعليم تزويد التلاميـــذ بالمفاهيم العلمية الرئيسيةالتى تساعدهم في تفسير الكثير من هذه الظواهر الطبيعية وتمدهم بفهم أعمق للكون المحيط بهم ، وكلما أمكن تعليم المفاهيم الرئيسية للعلم فى مرحلة دراسية متقدمة كان ذلك افضل حتى لا يتعرض التلميذ الى تكوين مفاهيم خاطئة أو الاستسلام للخرافات .

ومن الطبيعى أن الأطفال فى المدرسة الابتدائية عند تعلمهم المفاهيم الرئيسية للعلم لن يصلوا الى مستوى عال من الفهم لهذه المفاهيم ولكن ذلك لا يهم كثيرا لأن المستويات الأعلى من الفهم يمكن أن تتحقق بالتدريج فى المراحل التعليمية التالية مادام ترتيب المفاهيم فى المنهج المدرسي ترتيبـــا حلزونيا وما دامت المفاهيم التى تقدم لهم فى السنوات الأولى ستتكرر فى السنوات التالية لتأخذ معانى أوسع وأبعادا جديدة تؤدى الى مزيد من الفهم ومزيد من القدرة على التطبيقات العملية لهذه المفاهيم المجردة فى المواقف الجديدة .

وعندما نأخذ فى اعتبارنا تدريس المفاهيم الأساسية للعلم منذ المراحل التعليمية الأولى ينبغى أن نراعى عدة اعتبارات من أهمها أن تقتصر مناهجنا على عدد قليل من المفاهيم لكى يتسع المجال للتلاميذ لتعلمها بعمق وفهم وألا تتخم المناهج بعدد كبير من الحقائق الجزئية التى لا يتسع للتلاميذ استيعابها مما يضطرهم الى حفظها واستظهارها .

ويمكن تلخيص مبررات تدريس المفاهيم الرئيسية للعلم منذ المراحل الأولى للتعليم الأساسى فى الآتى :

١ ـــ المفاهيم الرئيسية للعلم لها قوة تفسير كبيرة لأنها مفاهيم عامة تفيد فى تفسير كثير من الظواهر الطبيعية فمثلا الطفل الذى تعلم المفهوم التالى : « المادة تتركب من جزيئات صغيرة جدا وهذه الجزيئات فى حركة مستمرة » هذا المفهوم يفيد فى تفسير كثير من الظواهر الطبيعية مثل :

ظاهرة الذوبان ـــ ظاهرة التسامى ـــ ظاهرة البخر ـــ ظاهرة التكثف ـــ

ظاهرة التجمد ــ ظاهرة التمدد ــ ظاهرة الانكماش ــ ظاهرة انتقال الحرارة ــ ظاهرة اختلاف صور المادة ــ ظاهرة تحول المادة من صورة الى أخرى .

٢ ــ تعلم الحقائق الجزئية ليس له أية قيمة تربوية لأنها لا توضح الترابط بين العلوم وبعضها ولا تعطى الفرد النظرة الشاملة للعلم وعلى ذلك فان تعلمها لا يفيد الفرد فى معرفة الحلول للمواقف الجديدة وهذا هو سر الشكوى من التعليم الحالى عند خروج التلاميذ للحياة العامة .

٣ ــ تدريس المفاهيم الرئيسية للعلم سيمكننا من ابراز الترابط بين فروع العلوم المختلفة ويشجع على التفكير المفتوح غير المقيد أو ما يسمى بالتفكير المتشعب Divergent والذى هو دعامة التفكير الابداعى وهذا يختلف عن التفكير الذى تؤكده مناهج العلوم القديمة وهو البحث عن جواب واحد أو حل واحد للمشكلة والذى يسمى بالتفكير المقيد Convergent .

ان التفكير غير المقيد اصبح تحقيقه فى منتهى الأهمية فى ضوء الفلسفة الحديثة لتدريس العلوم وقد وضعت أساليب كثيرة نحو تحقيقه وتنميته .

٤ ــ عند تعلم المفاهيم الرئيسية للعلم فانها تكون أكثر بقاء فى ذهن المتعلم لأنها مفاهيم عامة يمكن استعمالها فى حياة التلميذ اليومية وبذلك تكون أقل عرضة للنسيان بعكس تعلم الحقائق الجزئية والتفاصيل فانه يكون سريع النسيان قليل الأهمية فى مواقف الحياة اليومية .

٥ ــ تزايد المعرفة العلمية بدرجة كبيرة جدا بحيث لم يعد فى مقدور أى فرد منا أن يلم بجميع جوانب العلم الماما كافيا مما يجعل الفرد فى حاجة الى تعلم المفاهيم الرئيسية والتى تساعده عند التفكير فى حل المشكلات التى تواجهه فى حياته اليومية والتى تزوده بفهم أوسع لهذا الكون الذى يعيش فيه .

٦ ــ تعلم المفاهيم الرئيسية للعلم منذ المراحل التعليمية الأولى يساعده فى التعلم التلقائى Spontaneous Learning وهو ذلك التعليم الذى يتعرض

له كل فرد فى هذه الحياة (يعلم نفسه بنفسه) فمثلا التلميذ الذى يعرف عن الجاذبية الأرضية سيحصل على دعم لهذا المفهوم عندما يسمع من التليفزيون عن رحلات الفضاء والوصول الى القمر .

٧ ـ تعلم المفاهيم الرئيسية للعلم منذ الصغر يحمى الأطفال من التفكير الخرافى أو تكوين مفاهيم خاطئة حول الظواهر الطبيعية التى تحيط بهم لأنها مفاهيم عامة تساعد فى فهم كثير من المشكلات اليومية .

٨ ـ استخدام المفاهيم الرئيسية كمحور للمحتوى الدراسى للمنهج يخلصنا من التكرار الذى نحصل عليه فى تدريس مناهج العلوم المجزاة لأن هناك مفاهيم كثيرة يشترك فيها اكثر من علم وهذه المفاهيم اكثر ارتباطا بحياة التلميذ وأن احتمال استخدامها خارج المدرسة أكثر من استخدام الحقائق الجزئية كما أنها لا تساعد التلميذ فى ممارسته لعمليات التفكير العلمى . ان عملية تكوين المفاهيم عملية تفكيرية معقدة تستلزم تركيب وتجميع المفاهيم ، انها عملية ذاتية يقوم بها الفرد داخل فكره . لذلك فان عملية تدريس المفاهيم ليست هى نفسها عملية تكوين المفاهيم وكما يقول Hurd « ليس كل ما يدرس يتعلم » .

وفى عدد قادم سنقدم خلاصة بعض التجارب الميدانية التى عملت فى مجال تدريس المفاهيم الرئيسية للعلم فى السنوات الأولى من المراحل التعليمية للتلاميذ لكى يمكن الاستفادة بها فى معرفة ما ينبغى أن يكون عليه المحتوى الدراسى كذلك سنقدم الأسلوب العلمى لبناء مناهج العلوم للتعليم الأساسى فى بلدنا .

دراسة تحليلية لآراء جون ديوى عن الخبرة في التربية وآثارها في التربية الترويحية

للدكتورة تهانى عبد السلام محمد السيد
أستاذ مساعد بكلية التربية الرياضية بنات
بالاسكندرية

ماهية المشكلة

تتلخص مشكلة البحث الحالى فى دراسة آراء « جون ديوى » من حيث علاقتها بالخبرة فى التربية وآثارها على التربية الترويحية .

غرض الدراسة واهميتها

تحاول هذه الدراسة أن تربط بين آراء جون ديوى عن الخبرة فى التربية وعلاقة هذه الآراء بالتربية الترويحية . فقد عبر « جون ديوى » عن التربية بأنها عملية مستمرة لاعادةبناء الخبرات وتكوينها وتنميتها ولا يمكن أن نتجاهل آثار « جون ديوى » فى جميع مجالات التربية .

ولما للآثار العديدة للنظم التربوية الحديثة ، فقد حاولت هذه الدراسة أن تربط بين آراء « جون ديوى » عن الخبرة وعلاقتها بالتربية الترويحية . ولايضاح الحركة التى تشملها التربية الترويحية وتفهمها ، حاولت هذه الدراسة أن توضح القوى المؤثرة والعديدة التى تشكل التربية الترويحية .

مسلمات الدراسة

لقد سلمت هذه الدراسة بالمسلمات الآتية :

١ — أن الخبرة يمكن ان تقوم .

٢ — أن هناك علاقة ايجابية بين التربية والخبرة الشخصية .

٣ ـ يمكن تحديد آراء « جون ديوى » عن الخبرة من خلال كتاباته.

٤ ـ ان هناك علاقة ايجابية بين التربية والتربية الترويحية .

٥ ـ ان تنمية الخبرة من خلال « التفاعل » تعتبر فى جوهرها تنمية اجتماعية .

فروض الدراسة

تفترض هذه الدراسة أن لآراء « جون ديوى » عن الخبرة فى التربية آثار وتطبيقات فى التربية الترويحية .

تساؤلات للدراسة

لقد حاولت هذه الدراسة الاجابةعن التساؤلات الآتية :

١ ـ كيف تحدد الخبرة السابقة الخبرة الحالية ؟

٢ ـ كيف تحدد الخبرة وتنمى « النمو فى المستقبل » ؟

٣ ـ أى نوع من التفاعلات يجب أن يتم بين الخبرة والماديات من أجل تهيئة خبرة تربوية ؟

٤ ـ كيف تربط الخبرة بالتربية الترويحية ؟

محددات الدراسة

لم تعن هذه الدراسة بتحليل شامل كامل لجميع أعمال « جون ديوى » بل حاولت تحديد بعض أعمال « جون ديوى » التي تختص بآرائه عن الخبرة والتربية ، وكذلك بعض المراجع الخاصة بفلسفة التربية الترويحية مع الاهتمام بالمذهب التجريبى والتربية الترويحية .

خطوات اجراء الدراسة

استخدمت هذه الدراسة اسلوب البحث الفلسفى من خلال استخدام المنطق التصاعدى والمنطق التنازلي وكذلك من خلال استخدام التفكير المنعكس أثناء تحليل البيانات ومناقشتها .

تحديد الاصطلاحات المستخدمة

الاصطلاحات الآتية تم تحديدها من أجل هذه الدراسة :

الرأى : وجهة نظر — يكونها الفرد ويعتنقها كفكرة .

الخبرة : مجموع كل الأحداث الواعية والغير الواعية التى تكون حياة الفــرد .

التربية : عملية تنمية الفــرد للحياة من خلال تدريبه حتى تصــل الى الاستخدام الأمثل لامكاناته من خلال امداد الفرد بمعلومات لتغيير اتجاهاته وبالتالى تغيير اتجاه سلوكه الى « الأمثل » .

التربية الترويحية : عملية مستمرة من امداد الفرد بالمعلومات والخبرات فى صورة أوجه نشاط من أجل تغيير اتجاهات وأنماط سلوك الفرد فى وقت الفراغ الى السلوك « الأمثل » .

تحليل الدراسات النظرية ومناقشتها

تعتبر آراء « جون ديوى » فى التربية والفكر الحديث مميزة وآثارها واضحة . وقد ولد « جون ديوى » فى عام ١٨٥٩ ثم تخرج من جامعــة فيرمونت بولاية فيرمونت الامريكية ثم استكمل دراساته العليا فى جامعة جون هوبكنز حيث حصل على دكتوراه فى الفسلفة وقام بالتدريس فى عدة جامعات أمريكية أهمها جامعة كولومبيا ، وشيكاغو ، واشتهر عالميا قبــل وفاته عام ١٩٥٢ ، وتميز بالنظرة العملية للفلسفة ، وعلم النفــس وله مؤلفات عديدة من أهمها How We Think وتم نشر هذا الكتاب فى عام ١٩١٠ ، ثم فى ١٩٢٠ ثم نشر له كتاب آخر تحت عنوان Reconstruction In Philosophy ثم كتاب آخر عن المنطق تحت عنوان The Theory of Inquiry وكان ذلك فى عا ١٩٣٨ وكتاب شهير ، « لجــون ديوى » بعنــوان : Democracy and Education وذلك فى عام ١٩١٦ ، ثم كتابه عن الخبرة والتربية Experience and Education وذلك فى عام ١٩٣٨ .

ويقال ان قدرات « جون ديوى » الفذة لم تظهر فى سجلات المرحلة الثانوية من دراسته بل بدأت تنضج فى دراستهالجامعية فى جامعة فيرمونت .

وان اهتماماته الفكرية قد بدأت من خلال قراءاته فى مراجع عن الفسيولوجى « لتوماس هنرى هاكسلى Thomas Henery Huxleyوهذا الكتاب من أتباع مذهب « دارون » . وكان لهذه النوعية من القراءات منطلق لأن تجعل « جون ديوى » يبحث كثيرا فى مجال العلم قبل ان يتجه الى الفلسفة ، حتى يتمكن من مواجهة الصراع بين العلم والعقائد وكان ذلك بداية لاهتمامات « جون ديوى » فى السلوك الانسانى ، والتقدم الاجتماعى كوجهة نظر تتعارض والميتافيزيقيا التجريبية الغير التطبيقية والتى تعتمد على النظريات الفلسفية .

وبعد تخرج « جون ديوى » فى عام ١٨٧٩ قام بتدريس العلوم الطبيعية ، واللغة اللاتينية ، وبعض فروع الرياضيات وذلك فى مدرسة ثانوية صغيرة فى ولاية بنسيلفانيا بالولايات المتحدة الامريكية . وهناك بدأت بعض الآراء التربوية فى الظهور وعندما أتيحت « لجون ديوى » الفرصة لتكملة دراساته العليا بجامعة جون هوبكنز ، حاول أن يركز على دراسة فلسفة التربية وعلم النفس التربوى . وقد استمر « جون ديوى » وعلى مدار سبعين عاما فى هذا المجال حتى أصبح أحد الفلاسفة المرموقين فى القرن العشرين .

ويسجل أن أول ما نشر لجون ديوى كتاب علم النفس
وذلك فى عام ١٨٨٦ ، وكذلك نشر الكثير من المقالات التى وضعته فى قائمة الفلاسفة حديثى العهد . وقد عمل بجامعة ميناسوتا ثم جامعة شيكاغو بولاية الينوى وكان يشرف على قسم يضم علم النفس ، والفلسفة والتربية .

وقد نظم « جون ديوى » المدرسة التجريبية الشهيرة فى جامعة شيكاغو والتى اهتمت أساسا بالخبرة كوسيلة تعليمية .

يعتبر « جون ديوى » الخبرة ما هى الا الحياة الانسانية بأكملها وتشمل كل العمليات المتداخلة التى تحدث بين الكائنات الحية بعضها مع البعض الآخر والبيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة بها .

وقد علق أحد الكتاب على الخبرة وما تعنيه بالنسبة « لجون ديوى »

بقوله : ان الخبرة ليست اعتبارية بل موضوعية فمثلا أن احساسنا بالخبرة التى نمر بها يختلف عن الاحساس الذى يشعر به الثاليون مثلا . ولكن علينا ان نفرق بين الخبرة المباشرة والمعلومة أو المعرفة المباشرة . فان الحصول على المعرفة « نظريا » يمكن ارجاعها مباشرة الى المعرفة المباشرة ومعنى ذلك أنه قد تم التعرف على شيء ما بطريقة مباشرة ومن فوره .

أما بالنسبة « لجون ديوى » فانه أثناء خبرة الفرد مع شيء ما فان الفرد يمارس ، ويجرب ويتعامل ، من خلال التعامل مع ذلك الشيء ، وتجيء أو تنتج المعرفة من خلال ذلك التعامل وبالتالى فالمعرفة تعتبر فى ذلك المحور عملية مؤقتة وتأتى متأخرة قليلا اى أن الخبرة بداية وأثناءها أو بعدها تتم المعرفة .

ولقد كرس « ديوى » معظم جهده فى الكتابة عن التربية وطرق التدريس من أجل التلاميذ « للحياة » ، وان التغيير أساسى فى الوجود . ونحن نعيش فى عالم متغير ، ويعتقد « ديوى » أن هدف التربية يجب أن ينصب على « الحياة والمعايشة » وليس الاعداد لحياة مستقبلة والتى يكون فيها من الصعب توقع ماهيتها أو كيفيتها . ويذكر « جون ديوى » فى بعض مؤلفاته أن المدرسة ما هى الا مؤسسة اجتماعية أولا وأخيرا ، وأن التربية عملية اجتماعية ، فالمدرسة ما هى الا شكل من اشكال المجتمع الذى يعيش فيه الفرد ، وأن المؤسسات العديدة فى المجتمع تصبح اكثر فاعلية اذا ما وجهت جهودها نحو استخدامات قدرات الفرد للغايات الاجتماعية . لقد عاش « جون ديوى » فلسفته وكان من معتقداته أن الحرية تتمثل فى ممارسة الانسان لارادته واستخدامه لذكائه .

وبناء على آراء « جون ديوى » فان مهمة الفلسفة فى المستقبل تتمثل فى توضيح آراء وأفكار الانسان وتفسيرها بالعلاقة الى النزاع الاخلاقى والاجتماعى لما يعيشه الانسان يوما فيوما أو يهدف الى أن تصبح هذه الافكار انسانية الى اقصى ما يمكن ، حتى تكون وسائل للتعامل مع الصراعات الاخلاقية والاجتماعية اى أن تصبح فلسفة الانسان ذات صبغة عملية فى حل النزاعات التى توجه الانسان ليعيش حياة تتسم بالتقدم والرقى من خلال تجارب عديدة للحقائق وممارسة فعلية للافكار لتصبح حياته خبرة واسعة

وكبيرة وممتدة مع امتداد حياته على ان تكون هذه الخبرة متسمة بالذكاء أى « خبرة ذكية » .

ـــ كذلك ينادى « جون ديوى » بأنه يجب على النظام التربوى الا يتجاهل قيمة الانسان وكرامته وأن يسمح لكل فرد على حدة من أن ينمو الى اقصى ما يمكن فى حدود أمكاناته .

ولقد فسر « جون ديوى » التربية على أنها الطريقة العلمية التى من خلالها يدرس الانسان العلم ويحصل على المعرفة وعن المعانى والقيم وما ينتج عن ذلك من بيانات تدرس وتفحص وتنقد ليستفيد منها الانسان من اجل حياة تتسم « بالذكاء » .

ان الارتباط بين التربية والخبرة الشخصية يتمثل فى فلسفة التربيـــة الحديثة التى تعتمد على التجربة والتى سميت بالفلســـفة التجريبية ولكن الخبرة والتجربة لا يمكن تفسيرهما فى اطار وحدهما .

والمعتقدات التى تنادى بأن التربية تنتج من خلال الخبرة لا تعنى أن كل الخبرات تربوية ولا يمكننا معادلة الخبرة مع التربية . فهناك بعض الخبرات التى لا يمكن اعتبارها خبرات تربوية بل تعتبر غير تربوية .

ويمكن اعتبار الخبرة غير تربوية اذا لم تؤد الى تنمية خبرات جديدة أو تعوق تنمية خبرات جديدة .

كذلك قد تنمى الخبرة مهارة معينة لدى الفرد فى اتجاه أو مجال معين، وقد تتنوع الخبرات ولا ترتبط بعضها ببعض بينما تكون كل خبرة مشـــوقة فى حد ذاتها .

ويفسر « جون ديوى » فى كتاباته عن الخبـــرة انه يجب علينا أن لا نؤكد على الخبرة أو حتى عنصر النشاط فى الخبرة بل على جودة الخبرة التى يمارسها الفرد . وجودة اى خبرة تعتمد على مظهرين اولهما مظهـــر تقبل الخبرة او عدم تقبلها المباشر ، وثانيهما تأثير الخبرة المعينة على خبرات اخرى مستقبلة . ويتطلب ذلك من المربى ان يعد ويرتب وينظم لنوع معـــين من الخبرات والتى لا تقدم للطلبة بل يشتركون فى اعدادها وتمثل نشاطات

محببة وسارة تدفعهم الى الرغبة فى ممارسة خبرات مستقبلة ويمثل ذلك « جون ديوى » بأن الانسان لا يعيش لنفسه أو يموت لنفسه ، فكذلك الخبرة لا وجود لها وحدها ، فكل خبرة تعيش على الخبرات السابقة ، وتعيش كذلك للخبرات المستقبلة .

ويؤثر ذلك فى أن مشكلة التربية الحديثة التى أساسها الخبرة تتمثل فى اختيار نوعية الخبرات الحاضرة التى تنمو وتزدهر وتكون خلاقة ومبتكرة لخبرات تتبعها وتستمر فى تتابعها وتأخذ سمة الاستمرارية .

ومن ذلك نجد أن التربية الحديثة تتفق ومبدأ النمو أى الاهتمام بالنمو والتدرج فى المعلومة مع عملية نمو الفرد نفسه . ويتفق ذلك مع أحد مبادىء التربية الترويحية الذى يتمثل فى النمو والاستمرارية للخبرة الترويحية مع توقيت النمو للفرد الممارس للخبرة الترويحية . وسيناقش ذلك مع الجزء الخاص بمبادىء التربية الترويحية .

يعبر « جون ديوى » عن النظريات الخاصة بالخبرة فى التربية والتى توفر اتجاها لاختيار وتنظيم الطرق ، والوسائل المناسبة للتربية وهذا الاتجاه يعطى بدوره اتجاها جديدا يختلف نوعا ما عن الوظيفة التى تقوم بها المدرسة أو الدور الذى تلعبه المدرسة فى التربية وتعتبر هذه الطريقة بطيئة ويتمثل بطؤها كما فى عملية النمو ذاتها . أما من جهة عملية التنظيم هنا فيجب أن لا يغيب عن الأذهان أن « جون ديوى » لا يعنى بها نوعية التنظيم ، أى اذا كان الاتجاه نحو المادة العلمية ومحتوياتها أو الطرق المتبعة والعلاقات الاجتماعية ، وذلك يحدد التربية التقليدية .

معايير الخبرة :

بناء على كتابات « جون ديوى » فان هناك مبادىء جوهرية ترتبط بنظرية الخبرة والتربية بعامة ثم الخبرة ، والتربية الترويحية بخاصة من جهة تشكيل الخطوط العريضة لهذه النظرية . فهناك مبدأ اتفق على تسميته « الاستمرارية » وقد وجد فى هذا المبدأ أن هنا كمحاولة جادة للتفرقة بين الخبرات التربوية والأخرى غير التربوية . وبالنسبة « لجون ديوى » يمكننا أن نعرف العملية التربوية بالنمو فى المعنى الاستمرارى للنمو . وقد يعترض البعض فقد ينمى أحد الأفراد مهارة فى « النصب والاحتيال » ، وينمو فى

هذا الاتجاه ويعتبره وظيفة وبالممارسة واستمرار الممارسة فقد يصبح خبيرا فى عمليات النصب والاحتيال ويقول « جون ديوى » فى ذلك المقام انه بناء على ذلك فان كلمة النمو فى ذاتها لا تكفى بالمعنى المطلوب وعلينا أن نحدد الاتجاه الذى يتم فيه النمو أو الغاية التى من أجل تحقيقها تتبع وسائل معينة ولكن اذا نظرنا من وجهة نظر النمو كالتربية ، والتربية كنمو فعلينا أن نتساءل هل النمو فى هذا الاتجاه يمهد أو يعرقل النمو بعامة . وهل هذا النوع من النمو يهيء الظروف لنمو مستمر ؟ . ويقول « جون ديوى » فى ذلك أن هذا النوع من النمو يمهد أو يعرقل ويكون عائقا للفرد الذى اتخذ مسارا آخر للنمو والفرص عديدة لاستمرارية النمو فى اتجاهات جديدة . ويتساءل ديوى عن تأثير النمو فى اتجاه معين على الاتجاهات والعادات التى يتسع الأفق أمامها للتنمية فى اتجاهات أخرى .

ولنعد ثانية الى المعيار الذى حدده « جون ديوى » وهو معيار الاستمرارية والتى يفرق بها بين الخبرات التربوية والخبرات الغير التربوية وكما اتضح لنا أن كل خبرة تؤثر تأثيرا اما طيبا أو تأثيرا سيئا على الاتجاهات التى تساعد فى تحديد قيمة الخبرات التالية وتنميتها فان كل خبرة تعتبر فى حد ذاتها قوة محركة ويمكن تحديد قيمتها فقط من حيث الشىء الذى تتجه اليه هذه القوة المحركة . ويعبر « جون ديوى » عن الخبرات الأكثر نضجا لدى شخص ما وليكن شابا مثلا تؤثر فى تقويم هذا الشاب لكل خبرة من خبرات الأطفال وبطريقة لا يمكن للافراد الذين لهم خبرات غير ناضجة أن يفعلوا ذلك . وبناء على ذلك فان وظيفة المدرس فى الفصل أو رائد الترويح فى المؤسسة الترويحية أن يرى ويحدد الى أى اتجاه تتجه خبرة معينة . كذلك يوضح « جون ديوى » بقوله انه لا يفوتنا أن نسلم بالحقيقة القائلة بأن الخبرات الانسانية غايتها اجتماعية ، وتدعو الى الاتصال ، والتعامل مع الآخرين . وأن الخبرة تؤثر فى تشكيل وتكوين وتنمية الاتجاهات ، والاهتمامات ، والأغراض للأفراد .

ويلخص « جون ديوى » آراءه فى هذا الجزء بقوله اننا نعيش من المهد الى اللحد فى عالم من الأفراد والأشياء ينتقل من خلالها التراث من جيل الى جيل ، ولا تحدث الخبرة فى « قارورة » بل هناك مصادر خارج الفرد تعطى انطلاقة للخبرة وتتغذى الخبرة باستمرار على تلك المصادر فلا يمكننا

ان نتجاهل مثلا أن الطفل الذى ينشأ فى القرية يختلف فى نوع من الخبرات التى يمر بها عن ذلك الطفل الذى ينشأ فى المدينة ولكن عندما ننظر من الاتجاه التربوى فانه يجب على المدرس أو رائد الترويح ان يوجها الخبرة بدون الوقوع في الخطأ ويعنى ذلك أن الظروف البيئية لها مكانتها وعلى المدرس والرائد أن يكونا على علم تام بهذه الظروف حتى تقود الخبرات الى خبرات أخرى وتنمو الخبرة لتصبح الحياة بأكملها .

ويناقش « ديوى » فى كتاباته المعيار الثانى لتقويم الخبرة فى كونها تربوية من عدمه بقوله ان المعيار الثانى يتمثل فى التفاعل أو التداخل وذلك ما نسميه « التفاعل فى موقف ما » .

ويعبر « ديوى » عن ذلك بقوله ان الانسان يعيش مواقف متتابعة ويعنى بذلك أن الفرد يتفاعل فى الموقف ويتفاعل كذلك مع الأشخاص والأشياء وما يمكن أن يقال فى هذا الموقف من حيث البيئة المحيطة وحتى نوعية الموضوع التى يتكلم فيه الفرد مثلا يعتبر جزءا من الموقف ونوعية الكتاب الذى يقراه الفرد مثلا أو نوعية النشاط الذى يمارسه الفرد مثلا ، فالبيئة فى هذا المعنى تعنى كل الظروف المحيطة التى يتأثر بها الفرد ويعبر « جون ديوى » عن ذلك بقوله انه حتى اذا أراد الطفل مثلا أن يبنى قلعة بالرمل على الشاطىء فانه يتفاعل مع « الرمل » كشىء ما . ويوضح « ديوى » أن مبدأ الاستمرارية والتفاعل لا يفترقان عن بعضهما ولكنهما يتحدان فهما يمثلان مظاهر بعيدة للخبرة .

ويستكمل « جون ديوى » المناقشة بقوله ان تتابع المواقف المتعددة يتسع فيه عالم الفرد وكذا أفقه ، والبيئة التى يتعامل معها تصبح أكثر اتساعا وعمقا ويؤثر ذلك على الخبرة . ويوضح مبدأ التفاعل أن الفشل فى مواءمة الأشياء لاحتياجات وامكانات الأفراد قد يجعل الخبرة غير تربوية تماما كالفشل الذى يواجهه الأفراد فى عدم القدرة على مواءمة أنفسهم للأشياء .

واما بالنسبة لمبدأ الاستمرارية فى التطبيق التربوى فينادى « جون ديوى » بأن يكون للمستقبل اعتبار فى كل خطوة تربوية . ويقع على عاتق التربويين ايجاد الظروف لنوعية معينة من خبرات الحاضر والتى يكون لها

تأثير طيب على المستقبل فالتربية عند « جون ديوى » كالنمو والنضج ، ويجب أن تكون عملية فى الحاضر دائما ، فالنمو والنضج واقع فى حاضر .

أما من ناحية التحكم الاجتماعى فيقول « جون ديوى » فى كتاباته أن علينا أن ننتظر الى الخطط والمشروعات التربوية من وجهة كونها خبرة حية، وان على هذه الخبرة الحية ان تكون فى اطار نظرى على أساس علمى أو ما يمكن أن نسميه فلسفة الخبرة . وإن المبدآن الأساسيان للخبرة والمتمثلان فى الاستمرارية والتفاعل قد تمت مناقشتهما .

المذهب التجريبى

يمثل « جون ديوى » المذهب التجريبى للفلسفة والذى ينادي بأن التجربة أساس المعرفة ، وأساس لتحديد قيمة ما نعرف من معلومات . وأن الانسان يتعلم فقط من خلال الخبرة التى تتسع تدريجيا بقدر الامكان حتى تصبح خبرة الحياة بأكملها وتتمثل الحرية هنا وتحقق من خلال الاستمرارية والنمو والتطور للتعليم من خلال الخبرة . ويركز التجريبيون على المبدأ النفسى الذى ينادى بأن الفرد يتعلم ما يمارسه وبالتالى فالخبرة أساس حتى يتعلم التلاميذ من خلال الممارسة العملية ولذلك فان العادات وممارستها تعمل على تنمية القدرة على توجيه الخبرة توجيها ذاتيا من جانب المتعلم يتمثل فيها عنصر الحرية .

وانه من خلال الخبرة وجد وسيجد الانسان حلولا لمشكلاته والعقل الذكى يعمل على امكانية حدوث ذلك وفى هذا المفهوم يقول « جون ديوى » :

١ ـــ ان الحياة تتميز وتتسم بالنشاط والحركة وقد يعوق سلامة الحياة مصاعب أو معوقات .

٢ ـــ تخلق هذه المعوقات والمصاعب مشكلات وينتج صراع من مواجهة هذه المشكلات والتى تحتم وجود حلول لها من أجل أن تسمح بحركة أخرى تتابعها وتأخذ مكانها .

٣ ـــ يرتب الانسان كل الحقائق المتوفرة والمعاونة من أجل أن تساعده فى حل مشكلاته .

٤ ــ توضع البيانات المتجمعة فى نظام أو أكثر وتحليلات تتابعية توفر فروضا معينة .

٥ ــ يجب اختبار هذه الفروض لرؤية ان كان فى الامكان حل المشكلة من خلال تطبيقات لفروض معينة .

واذا تم حل المشكلة تبدأ الحركة من جديد مرة ثانية والفروض التى تثبت صحتها تتحول الى حقائق ويرجع اليها من أجل تنظيم الحقـــائق ، وبالتالى فان هذه النتائج فى معناها الرئيسى هى ما يقال عنها المعرفة .

يتمثل الهدف الذى يعيش من أجله الانسان فى الخبرة فى التعايش مع البيئة . وأن العالم الذى يعيش فيـه دائم التغير ، ويهتم التجريبيون بالمظهر الاجتماعى للحياة فالقيم الاجتماعية أساسية .

أما هدف التربية الرئيسى لدى التجريبيين فهو أن التربية تهدف الى مزيد من التربية . وتعنى التربية عند التجريبيين أنها تلك التغيرات الكثيرة التى تحدث فى النفس البشرية من خلال الخبرة .

ويمثل الفرد المحور الأســاسى للعملية التربوية وليست المنـــاهج الدراسية . وأن النمو فى المعلومة أو النمو الجسمانى والعقلى والعاطفى عملية أساسية وتلعب الخبرة دورا فعالا فى هذه الفلسفة .

كذلك يعتقد التجريبيون فى مبدأ الرغبة لدى المتعلم ، وينــادى هذا المبدأ بأن التعلم سيأخذ مكانه اذا كانت هناك رغبة لدى المتعلم ، ولن تتوقف العملية التعليمية اذا لم تتوافر الرغبة ولكن يعتقد التجريبيون فى نظــرية الحركة والنشاط ، والتعليم ينتج عن الاشتراك الفعلى فى النشاط وما علينا الا أن نهتم بالتوجيه للطاقة الغير المحدودة للطفل . ويحتم أن يدور محور المنهج حول المسلمات الأساسية الخاصة بالنشاط البيولوجى وأن التكيف الفعال يمارس يوميا بطريقة مستمرة لمشكلات البيئة ويحــاول التجريبيون البحث عن الطرق والمواقف التى تهيء عمليات التكيف المستمرة . ويحاول الفرد أن يصل الى درجة السعادة والرضا من خلال اشباعه ومقــابلته لاحتياجات معينة . فالمتعلم يحاول أن يبحث عن الخبرات التى ينتج من

ممارستها الشعور بالسعادة ولو أن التعلم قد لا يحدث دائما من نتائج هذه الخبرات التى يرضى عنها المتعلم .

والتعلم الحقيقى ينتج عندما يكون هناك مكان للنشاط والحركة ويعتقد التجريبيون فى الايجابية فى التعلم ، ولا يتجاهل لهذا الرأى طبيعة الانسان البيولوجية ، فالطفل يتعلم من خلال الخبرة والممارسة الفعلية التى تتمثل فى الحركة والنشاط .

المذهب التجريبى والتربية الترويحية

يهتم التجريبيون بمجال الترويح والتربية الترويحية الذى يوفر خبرات متعددة تحوى معلومات وتفهم دراسة تهيىء للفرد أن يحيا حياة أكثر رقيا وأكثر عمقا من خلال التكيف الأمثل لبيئته .

هناك ثلاث نقاط يضعها التجريبيون فى الاعتبار وتتمثل فى :

أولا : تعتبر التربية لوقت الفراغ ضرورة من أساسيات منهج المدرسة ويعتقد التجريبيون أن كل أجزاء المنهج هامة اذا ما وضع نمو التلاميذ فى الاعتبار .

ثانيا : من الضرورى أن يوجه اللعب لصقل النمو الخلقى الأمثل .

ثالثا : أن الرياضيات والألعاب التنافسية المنظمة بدرجة كبيرة ليست نشاطا ترويحيا حيث أن هدف المنافسة هو الكسب .

« جون ديوى » والتربية الترويحية

يعتقد « ديوى » أنه اذا ما صاحب عملية التعلم ابتهاج وسرور وغبطة فان التعلم يصبح اكثر سهولة وأكثر بقاء . فمثلا اذا كان هناك نشاط بدنى يصحب عملية التعلم فان هذا يقابل احتياجا ونزعة طبيعية للطفل الا وهى الحركة واللعب وهناك اتجاه قوى لدى التجريبيين يتمثل فى الاهتمام بالفنون اليدوية واقترح « ديوى » أن الدافع الحركى بأهداف اجتماعية تتمثل فى الرحلات الخلوية وتنسيق الحدائق ، والطهى ، الحياكة ، الرسم ، الطباعة ، وتجليد الكتب ، النحت ، الغناء ، والتمثيل ، والكتابة والقراءة ويحتم أن

يتضمنها المنهج المدرسى . وينادى « ديوى » بتغيير أسم الترويح الى التربية الترويحية ويعتقد « ديوى » بأن هذه الخبرات المتمثلة فى النشاطات الترويحية ما هى الا خبرات لها قيمة جوهرية ويؤكد « ديوى » أن الطبيعة البشرية فى حاجة الى الترويح وتحتم التربية الترويحية ولا يمكننا بأى حال من الأحوال تجاهل الترويح كمظهر من مظاهر الحياة الانسانية .

وبالتالى فان « ديوى » يعتقد فى أن اهمية التربية تتلخص فى تهيئة الفرص للتمتع بنشاط ترويحى وأن يتعلم الفرد اين وكيف يستمتع بالترويح وبالتالى فان التربية للاستخدام الأمثل لوقت الفراغ أو التربية الترويحية لها مكانتها فى المذهب التجريبى .

التربية الترويحيــة

تعتبر التربية الترويحية عملية مستمرة فى امداد الفــرد بالمعلومات والخبرات المتنوعة الهادفة البناءة للتأثير فى اتجاهات الأفراد وتغيير انماط سلوكهم اثناء أوقات فراغهم الى « الأمثل » . وتعمل التربية الترويحية بطريق مباشر وغير مباشر فى تربية الانسان تربية متكاملة فالتربية الفعالة تمهد وتهيىء الخبرات اللازمة للنمو المستمر ، ولتحقيق ذلك فالتربية حديثا يجب أن توجه اهتماماتها لاعداد الفرد فى اطــار أكبر بكثير من الماديات والفهم الناتج سيعطى للحياة طعما ويعطى للعمل معنى مهما يكن العمــل صغيرا فان عدم وجود معنى لحياة الانسان يخلق الفراغ الذى لا يمكن للنفس البشرية أن تتحمله ، فاذا أردنا أن نقلل من قيمة الانسان فعلينا أن نعطيه عملا ليس له معنى . فالقيمة الحقيقية للاشياء تنتج من الجهد الهادف وحتى يكون محققا للمعنى المطلوب فان الهدف يجب أن يكون ذا قيمة معنــوية كبيرة لأن الغرض الرئيسى للعمليات الحضارية هو مقابلة احتياجات الانسان أولية كانت أم ثانوية . وبناء عليه ايجاد الفرص لمقابلة احتياجاته من ابسط الحاجات الأولية الا وهى ما يفرضه الجسم وأكثرها تعقيدا وهى الحاجات التى تعمل على رقى الانسان كالحاجة الى التعبير ، والانتماء ، والاحساس بالأهمية الذاتية ، الحاجة الى التذوق الجمالى ، وصحة وفاعلية الانسان تعتمد على مدى مقابلة هذه الاحتياجات وأشباعها .

وعلى ذلك فان هدف التربية الرئيسى يتمثل فى امداد الفرد بالمعلومات

والخبرات وتوفير الفرص التى تمكن من الاستمرار فى مقابلة احتياجاته وتوجها الى حياة أرقى وعالم أفضل .

ان المحور الأساسى للترويح هو السعادة الشخصية فهناك بعض الأحاسيس والمشاعر التى يكتسبها الأفراد من خلال ممارستهم للترويح تتمثل فى الاخاء ، المخاطرة ، الاحساس بالانجاز ، الفرص للابتكار والابداع والشعور بالغبطة لما يتمتع به الفرد من قدرات جسمانية وعقلية وعاطفية ، تذوق الجمال ، والاسترخاء والسعادة لخدمة الآخرين . وتعتمد القيمة الترويحية للنشاط للفرد على الطريقة التى يتأثر بها الفرد ، ومدى تأثره يتوقف على خبراته السابقة ومدى ما يوفره النشاط من خبرات ويعتبر اللعب نشاطا واقعا ذاتيا وهو رد فعل صغار الحيوانات لخاصية وراثية هى النشاط ومن خلال اللعب يتعلم الصغار وينمون . وقد ذكر ناش Nash أن الأطفال اذا لم يذهبوا للمدارس فانهم لن يتعلموا أما اذا لم يلعبوا فانهم لن ينموا أبدا . فالتعليم عن طريق اللعب يعمل على تنمية الأطفال ويساعد الشباب لتحقيق أهدافه وينمو الأطفال وتتحول خبرات اللعب الى نشاطات ترويحية ، ويذكر «ناش» Nash أن المصدر الطبيعى للحصول على المعلومات هو الخبرات وبناء على هذه الحقيقة فالتفكير ينمو ويتبلور فى مستويات أربعة هى :

١ — الملاحظة. ٢ — الكشف .
٣ — الفحص . ٤ — التجربة .

ويهتم « ناش » بالتربية الترويحية من خلال التركيز على تعلم المهارات أكثر من التركيز على تدريس المعلومات فالمهارة فى نظر «ناش» Nash تصبح معلومة متحركة ، وتعليم المهارات بالنسبة له يعتبر أساسا فى التربية واذا مارس الطفل الخبرة أصبحت جزءا منه يمارسها فى شبابه وكهولته .

ويؤكد «ناش» Nash أن التربية لا معنى لها ان لم يكن لها استخدامات فالمواد الدراسية يجب أن تكون مستخدمة عمليا فاذا تعلم الطفل الموسيقى فهذا يعنى انه اما سيتذوق الموسيقى أو يلعب على آلة موسيقية أو يبتكر ويؤلف قطعة موسيقية وليس فقط تعلم النظريات المختلفة للموسيقى . ويمكن تطبيق ذلك على باقى المواد الدراسية ، وفترة الدراسة هى فترة تحصيل المعلومات والخبرات والمهارات وهذا ما تنادى به التربية الترويحية .

ان تربية العواطف لا يمكن تجاهلها وقد ذكر « بريتبل » Brightbill ان التعليم فى الفصول ومن خلال الكتب المدرسية قد فشل فى تهيئة الفرص للخبرات التى توجه الانفعالات والعواطف ، وتنمى قدرات التلميذ للتحكم فى انفعالاته وإنماط سلوكه من حب وكراهية وفرح وسعادة وحزن وأسى ، وخوف وغضب ونادرا ما تنجح الحقيقة السابقة من التعليم فى الفصل من خلال الكتب المدرسية فى توفير الفرص للتعبير عن العواطف فى مواقف مختلفة منها المخاطرة ومواجهة الجديد ، والاحساس بالخوف والتضحية ، تلك المواقف التى تنمى قدرات معينة منها القدرة على العطاء والمشاركة والاحساس بالآخرين . هذه الانفعالات والعواطف يمكن التعبير عنها وتنميتها من خلال التربية الترويحية فمن خلالها فقط يمكن تهيئة الفرص للتدريب وكذلك لتوجيه العواطف توجيها سليما .

ان التربية الترويحية او التربية لوقت الفراغ وحسن استخدامه تعتبر تحديا يواجه المربين فان المدرس قد يعلم فى الفصل مهارات واتجاهات وتذوق لبعض المهارات ويتفق ذلك مع ما تنشده التربية الترويحية .

فالتربية الترويحية امتداد للتربية فى الفصل ، وتوفر فرص المعامل التعليمية للاستمرار فى ممارسة نشاطات فى مجالات التربية الفنية والموسيقية والرياضية ، والتربية الاجتماعية ، ومجالات أخرى متعددة .

يتطلب المستقبل أن نعطى اهتماما أكبر لتعلم كيف يعيش الانسان فى مجتمع دائم التغير .

وتعمل التربية الترويحية على تنمية التذوق ، والاهتمامات ، والمهارات فى المجالات المتعددة . كذلك تعمل على تهيئة الفرص لممارسة الحياة الابتكارية ، الحياة التى تتسم بالتجديد وتعلم الجديد فى المعلومة والخبرة والنشاط الى المهارات التى تعطى الحياة طعما وتجعلها أكثر اشراقا واكثر بهجة .

الملخص والاستنتاجات

لقد حاولت هذه الدراسة مناقشة آراء « جون ديوى » وآثار هذه الآراء على التربية الترويحية .

وقد افترضت هذه الدراسة أن لآراء « جون ديوى » عن الخبـــرة فى التربية آثار وتطبيقات فى التربية الترويحية .

ومن خلال استعراض آراء « جون ديوى » عن الخبرة والتربية ، والتربية الترويحية أمكننا التوصل الى النقاط الآتية :

١ ـــ أن التربية الحقيقية تأتى فقط من خلال استثارة قدرات الطفل ومتطلبات الموقف الاجتماعى الذى يواجهه الطفل .

٢ ـــ المدرسة ما هى الا « موقع حى » يعيش فيه الطفل جزءا من يومه فى محاولة التعامل مع مواد دراسية مختلفة تحت اشراف مدرسين متعددين ، وباقى الوقت مخصص للنشاطات البدنية ، التمثيل ، الرقص الشـــعبى والطهى ، .... الـــخ .

٣ ـــ تعتبر المادة الدراسية هامة ولكن فى حدود أنها وسيلة للوصول الى الغرض الأساسى وهو الفعالية الاجتماعية ، والتعلم اساسها ولكن المعايشة أولا .

٤ ـــ تشجيع الفردية والاهتمام بالظروف الفردية لدى الأطفـــال ، ويجب تشجيع كل على حدة للوصـــول الى أقصى ما يمـــكن من امكانات الطفـــل .

٥ ـــ يكتسب الطفل وينمى قدراته فى السيطرة على بيئته وليس فقط التكيف للبيئة من خلال التربية الحديثة .

٦ ـــ أن الطريقة العلمية فى استخدام المنطق من أحسن الطرق للطالب والمدرس من أجل أن يحصل على المعرفة . ويمكن أن يتضمن اللعب العلوم

التجريبية من أجل مواجهة المشكلات الاجتماعية ، والكتب أقل أهمية فى كونها وسيلة تعليمية عن الخبرة والتجارب .

٧ ــ اننا نتعلم الأشياء من خلال الممارسة الفعلية أكثر مما نتعلم من خلال الكلام عن تلك الأشياء . والقيمة فى المعلومة تتمثل فى استخدامها وقيمتها الوظيفية أكثر من قيمتها كفكرة معينة .

٨ ــ تتمثل خطوات المدرس المثالى بأن يبدأ بمشكلة معروفة ومن خلال التحاليل والتجارب تشكل الفروض ثم تختبر وتوصل الى الاستنتاجات ومن ثم تقبل أو ترفض الفروض .

يمكننا تحديد فلسفة « جون ديوى » من خلال بعض كتاباته وتتمثل فى :

أولا ــ العملية : ويعتقد فيها « جون ديوى » بأنه يجب الا نحكم على الأفكار الا من خلال ممارستها وأن التفكير يوجه الى أهداف محددة وان حقيقة الفكرة تتمثل فى آثارها العملية . ومدرسة « جون ديوى » العملية تتفق مع وليام جيمس وفيها يهتم بتلبية الاستجابات الانسانية لمصاعب الحياة العملية .

ثانيا ــ المذهب النفعى : وفيها ينادى بأن الأفكار وسائل للعمل وأن فائدتها هى التى تقرر قيمتها . وأن الأفكار « أدوات » فى اعادة بناء الخبرة .

ثالثا ــ الملاحظة والتجربة : ان المعرفة مستمدة من الخبرة .

رابعا ــ التجريبية : ان الأفكار يجب أن تتعرض للتجربة من أجل التحقق من صدقها . مهما يكن تأكدنا من صحة الحقائق فعلينا أن نجربها .

الاستنتاجات

من خلال استعراض آراء « جون ديوى » فى الخبرة وآثار تلك الآراء على التربية الترويحية فقد توصلنا إلى الاستنتاجات الآتية :

١ ــ التأكيد على النشاط من حيث أن التعلم يتطلب الفعل .

٢ ــ التداخل بين عملية الفعل Doing وعملية التفكير .

٣ ــ المدخل التجريبى يجب أن يكون متنوعا ومتسما بالاستمرارية .

٤ ــ يجب الاستفادة من الخبرات السابقة لكل من الرائد ، والعضو الممارس للنشاط والطرق السابقة المتبعة فى العملية التعليمية .

٥ ــ من الفاعلية استخدام الزيارات الميدانية .

٦ ــ هناك فروق بين الأفراد مما يدعو الى التنوع فى استخدام الطريقة كلية أو الطريقة التقدمية .

٧ ــ تقوم الخبرة من خلال الجودة التى تتسم بها ، ومن خلال أهميتها وفائدتها لحل مشكلات المستقبل .

٨ ــ تنمية « الاجتماعية » من خلال الاستخدام الفعال للجماعات الصغيرة .

النتيجة

يتضح مما سبق أن هناك دليلا كافيا لتقبل الفروض المقترحة وأن آراء « جون ديوى » فى الخبرة لها آثارها الواضحة فى التربية الترويحية ويحقق ذلك الغرض الذى بنيت عليه هذه الدراسة .

في تطوير أساليب التدريس

الدكتور فؤاد سليمان قلادة

أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة طنطا

تواجه عملية التربية والتعليم عدة مشكلات وتحديات كثيرة يتعلق بعضها بالمنهج ، وبعضها بالمعلم وطرق التدريس المتبعة ، وبعضها الأخير بطرق وأساليب التقويم . أما المشكلات التي تتعلق بالمنهج فيكمن بعضها في اختيار الأهداف ، وتحديدها ، وصياغتها بحيث تحقق نمو الفرد الدارس نموا سليما : جسميا ، وعقليا ، وانفعاليا ، واجتماعيا .

واختلفت النظرة عند تخطيط وبناء المنهج على مر الأزمان ، وارتبطت بنظريات سادت فترات وأحقاب من التاريخ . ثم جاءت بعدها نظريات أخرى مسايرة للتقدم والرقي في الحياة والتفكير . وليس هذا مجال الحديث عن المناهج وتطورها ، ولكن المهم هو نظرية المناهج قد بدأت بالاهتمام بالمحتوى على صورة مواد دراسية منفصلة ، ثم بالاهتمام بالفرد المتعلم كمركز ومحور العملية التعليمية الى صيحات معاصرة تنادي بالاهتمام بالفرد الدارس وبما يتعلمه من خبرات متنوعة .

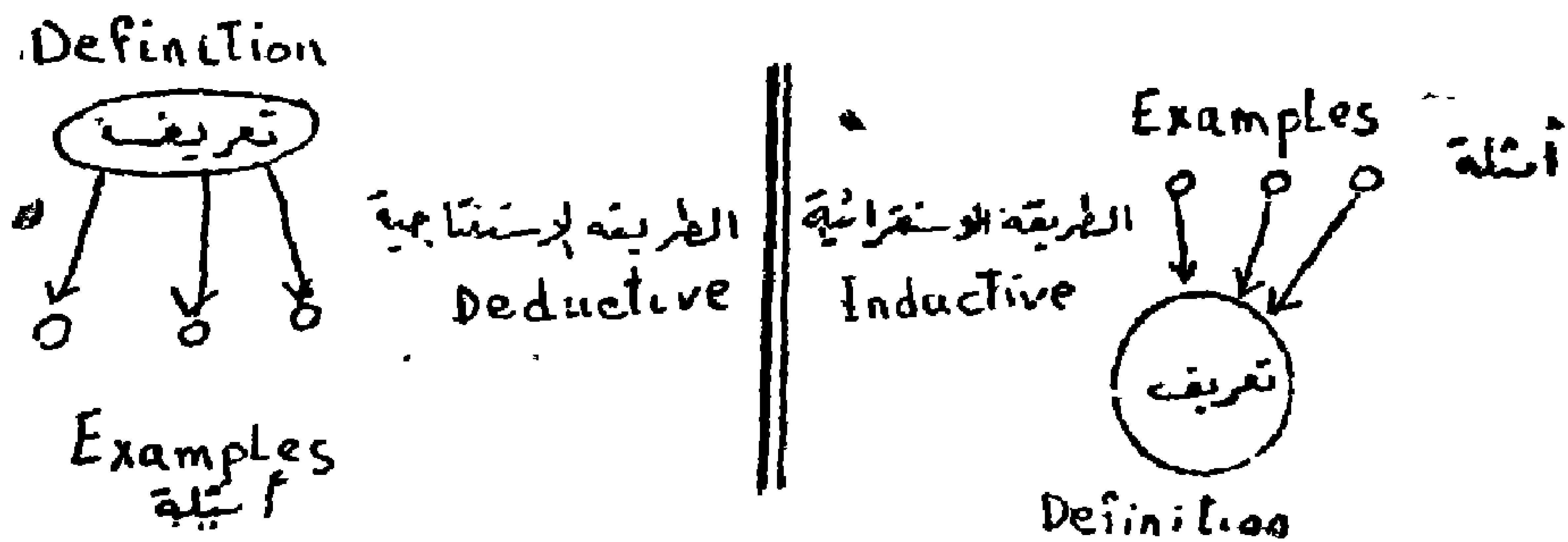
وسارت طرق التدريس — وهي المرحلة التطبيقية والتنفيذية للمنهج — بالخطوات نفسها التي سار فيها تطوير المنهج ، بالاهتمام بالمادة الدراسية كهدف وغاية ، ثم بالاهتمام بالفرد الدارس وتابعت المسيرة نحو الاهتمام بالفرد الدارس وما لديه من معلومات وخبرات تعليمية . وبالمسار نفسه ارتبط تقويم المنهج والتدريس بأسلوب وطريقة تخطيطها .

واذا ما أخذنا طرق التدريس وتناولناها بالتحليل نجد انها ترتبط ارتباطا وثيقا بالخبرات التعليمية التي تختص « بعمليات عقلية تستخدم

لفهم المعلومات »(١) . بل أن مصدر تلك الخبرات التعليمية هو طرق التدريس تقاس فعاليتها ونجاحها بمقدار ما تستخدمه من عمليات عقلية تستحث بها قدرات الدارس لفهم ما يتعلمه او فهم المعلومات المطروحة امامه او من خلال الخبرات وان التحدى الحقيقى فى التدريس يكمن فى تخطيط وتصميم المواقف التعليمية التى تثير قدرات الفرد فى فهم العوامل التى تلعب فى الموقف ولها دور فيه .

وسيتناول هذا البحث بعض طرق التدريس المستخدمة مثل : الطريقة الاستقرائية Inductive والطريقة الاستنتاجية Deductive وطريقة حل المشكلات Problem-Solving وتحليل كل منها للخلاص الى منطلقات اخرى يمكن أن تشكل طرقا جديدة فى التدريس .

عرفت الطريقتان الأوليتان منذ فترة طويلة فى التدريس . أما الطريقة الأخيرة وهى حل المشكلات فكان استخدامها يتطلب معرفة تامة بمتطلباتها ، وخطواتها ، وخبرة ليست قليلة لتحقيق أهدافها . فبينما نبدأ الطريقة الاستقرائية بأمثلة Examples ونناقش تنتهى باستخلاص تعريف Definition وهذا التعريف يكون عادة من كشف التلاميذ . وتنتهج الطريقة الاستنتاجية المسار العكسى حيث تبدأ بالتعريف متبوعة بالأمثلة :



وليس من قبيل الحديث المعاد الاشارة بأن الطريقة الاستنتاجية تمكن من تعلم امثلة التلاميذ المفاهيم Concepts بسرعة اكبر من تعلمهم بالطريقة

(1)) Taba, H., Curriculum Development : Theory and Practice, Harcourt, Brace and World Inc., N. Y., 1962.

الاستقرائية . وتهتم الطريقة الاستقرائية بتدريب التلاميذ وتعليمهم طريقة السير فى خطوات لتتبع عملية التعليم ، ومن هنا نحتاج الى وقت طويل . وتتطلب الطريقة الاستنتاجية مستوى عاليا نسبيا ـ من المعرفة يجب أن يصل اليها الدارسون حتى يمكن مناقشة التعريف .

ولابد من ربط كل مثل من الأمثلة بخصائص ومميزات التعريف أو المبدأ الأساسى فى العلم ـ كما يتطلب صياغة التعريف أو المبدأ الأساسى فى الطريقة الاستنتاجية صياغة دقيقة(١) وهذه الدقة فى التعريف من الأمور الهامة والمبدئية .

لا تعتبر طريقة حل المشكلات عملية تطبيق قوانين سبق تعلمها فحسب، بل انها عملية تؤدى الى تعلم جديد . فالمتعلم الدارس حينما يجد نفسه بازاء مشكلة ، يقوم باسترجاع ما سبق تعلمه من قوانين تعينه على ايجاد حل لتلك المشكلة . وبالدخول فى عمليات تفكير عقلية ، قد يصل الى عدد من الفروض ويحاول اختبار صلاحيتها(٢) .

وعندما يجد الدارس مجموعة من القوانين المتآلفة التى تلائم الموقف ، فانه لا يكون قد توصل الى حل المشكلة فحسب ، بل انه قد تعلم شيئا جديدا ايضا . وتنقسم خطوات التعليم بطريقة حل المشكلات الى قسمين رئيسيين: الأول خارجى ويتضمن عرض المشكلة وتحديدها وصياغتها والثانى يعتبر نشاطات داخلية فى الفرد ذاته ويعبر عنها بتميز خصائص المشكلة ، فرض الفروض الصالحة وفحص وتمحيص الفروض بالتجربة والوصول الى المشكلة ونتائجها .

وتنتهى تلك النشاطات الداخلية عند قيام الفرد بحل المشكلة الى تكوين قواعد وقوانين جديدة ويمكن القول بأن حل المشكلات عبارة عن مجموعة من الخطوات والأحداث التى فيها يستخدم الفرد قواعد وقوانين يستعين بها لحل المشكلة والوصول الى الأهداف المطلوبة . وفى الواقع يشعر الفرد

---

(1) Davis, R. tl., Alexander, L. T., and Stephen L. Yelon, Learning. System Design : An Approach to the Improvement of Instruction, Me. Graw-Hill Book Comp., N. Y., 1974, Chapt. 9.

(2) Gagné, R. M., The Conditions of Learning (2 nd Ed.), Holt, Rinhart end Winston, London, N. Y., 1975, P.P. 214 - 236.

الدارس من خلال محاولاته لحل المشكلة بالسعادة والسرور والاشـــباع الذاتي لتفكيره فى الوصول الى حل المشكلة . وعندما يصل الى الحـل الصحيح ، فان شيئا جديدا آخر قد تعلمه الفرد بمعنى أن قدرته قد تغيرت تغيرا مستمرا .

تحدث عدة عمليات عقلية معرفية للفرد باستخدام حل المشكلات والتى منها قدرة عملية الاسترجاع ، قدرة التذكر ، الترجمة (الى معـــان) ، التفسير والتطبيق والتحليل . كما تستخدم قدرات عقلية عليا مثل التخليق Synthesis

ومما يساعد فى تنظيم القدرات العقلية المستخدمة فى حل المشكلات هو اعطاء التعليمات اللفظية (شفاهة) للفرد الدارس سواء كان من المعلم أم المرشد ، أم أن يقود الفرد الدارس نفسه باعطاء نفسه مجموعة التعليمات لتنظيم خطوات التفكير ومراحله ولتوضيح وظيفة التعليمات المعطاة ودورها فى حل المشكلات ، انها تزيد من المتعلم الدارس نحو طبيعة الاداء المتوقع منه ، وكذا فى استرجاع القوانين أو القواعد المرتبطة بحل المشكلة ، وكذا فى وصل وتوجيه تفكير المتعلم .

وقد تكون هـذه التعليمات فى صورة أسـئلة تثير عملية التـذكر والاسترجاع للقوانين والقواعد الأساسية .

وطريقة الكشف Discovery فى حل المشكلات تستدعى الوصـــول الى القوانين عالية المرتبة ذاتيا وبدون استخدام تعليمات من الخارج(١) . وهذه القدرة تتكون أساسا من مراتب عليا للقانون أو القاعدة ويطلق عليها

---

(1) Davis, R. H., Alexander, L. T., and Stephen L. Yelon, Learning System Design : An Approach to the Improvement of Instruction, opcit.

عادة بالاستراتيجيات Strategies ومراتب القانون العليا تتعامل مع المهارات العقلية المرتبطة بالمادة الدراسية المراد تعلمها . أما الاستراتيجيات فتتعلق أكثر بسلوك المتعلم بصرف النظر عن المادة التى يدرسها . وهذه الاستراتيجيات فى السلوك تنبع من تنظيم السلوك وادارته بحيث يبدأ بسيطا فى بادىء الأمر ، ثم يزداد تعقده فيما بعد فى الخطوات المتقدمة من حل المشكلات .

والتعليمات التى يعطيها الفرد لذاته هى فى الواقع تنظيم وتوجيه السلوك فى عدد من الاستراتيجيات المتنوعة (مثل البدء بتحريك أجزاء من الآلة يمينا ، ثم يساراً ، ثم مرتين من اليمين ، مرة الى اليسار ... الخ) حتى يصل الى حل المشكلة .

ومن غير شك فان تلك الطرق وغيرها تهدف الى تشغيل القدرات العقلية للفرد الدارس للاستعانة بها فى التعرف على المواقف وحل المشكلات . ولتنمية هذه القدرات يجب أولا تبصير المعلم بها ، وتحديد كل منها لنوع السلوك المراد أدائه لتحقيق الغرض المطلوب ، وحتى يمكن انتقاء أقصى قدرة متطلبة لحل المشكلة أو الوصول الى القاعدة والقانون الخاص بهذا الحل .

وللوصول الى هذا الهدف ، عملت محاولات كثيرة فى تصنيف السلوك الذى يساعد فى تحديد القدرات المسئولة على كل نوع من السلوك . ومن بين هذه المحاولات تلك التى قام بها « ديفيز اليكسندر » ، ويلون(١) والتى تتضح فيما يلى متدرجة من القدرات الدنيا الى القدرات العليا (تنازليا) :

---

(1) Davis R. H., Alexandr L. T., and Stephen L. Yelon, Learning System Design, An Approach to the Improvement of Instruction, Op. Cit.

قدرات دنيـــا :

١ ـــ قدرة تعريف أو صياغة مفهوم أو مبدأ فى العلم .

مثل : ما هو البروتوبلازم ، عرف الطاقة ، قانون بقاء المادة .

٢ ـــ قدرة التعرف على مثل للمفهوم .

مثل : الأميبا حيوان وحيد الخلية : « صح أم خطأ » .

٣ ـــ قدرة التمييز بين أمثلة صحيحة وغير صحيحة للمفهوم .

مثل : اى الأمثلة التالية تعتبرها كائنا وحيد الخلية ؟

براميسيوم ـــ أسبيروجيرا ـــ الدودة الكبدية .

٤ ـــ قدرة اعطاء أمثلة للمفهوم ..

مثل : أعط مثلا لكائن وحيد الخلية .

اعط مثلا لمـــادة مشـــعة .

٥ ـــ قدرة .. لتطبيق مثل صحيح أو غير صحيح لمبدأ :

مثل : اذا ضغط غاز ، فسترتفع درجة حرارته (صح أم خطأ) .

٦ ـــ قدرة التنبؤ الصحيح لمبدأ .

مثل : اذا ضغط غاز ، .... (اكمل)

٧ ـــ قدرة تطبيق مبادىء لحل مشكلة .

مثل : شخص أعراض مرض (من الأمراض) ..

اعط خصائص مادة مشعة .

٨ـــ قدرة التعرف على المشكلة وطريقة حلها .

مثل : أعط فرضا صحيحا لحل مشكلة (من المشكلات المعطاة) .

٩ ـــ قدرة استحداث وتخليق حل ابتكار كشفى فريد لمشكلة .

قدرات عليـــا :

Highest

ان الاهتمام بالقدرات العقلية للفرد الدارس سيجعل طرق التدريس تتجه الى الاتجاه الصحيح وستحور كل طريقة فى خطوات وتصنيفات تبعا لترتيب القدرات ذاتها ويصبح المدرس أو المعلم فى اية حصة أو درس يقوم به هادفا الى تنمية قدرة معينة او مجموعة من القدرات لذى تلاميذه عن طريق استخدامه للمادة الدراسية التى يقوم هو بتدريسها .

ومن هذا المنطلق سيطرح سؤال : هل سيجيء اليوم الذى تكون فيه المادة الدراسية وسطا Buffer or Mediun يشكلها تشكيلا معينا فى خطوات خلال التدريس وتهدف فى النهاية الى تنمية القدرات العقلية ؟

ان صح ذلك فلن يعنى عدم الاهتمام بالمادة الدراسية او اهمالها ، بل سينظر اليها نظرة اهتمام اذ من خلالها تنمو القدرات بعد اعادة تنظيمها (المادة الدراسية) وتخطيطها وترتيبها فى خطوات لتنمية قدرات الفرد المتعلم .

التربية البيئية فى التعليم الأساسى

للدكتور صبرى الدمرداش
مدرس بكلية التربية — جامعة عين شمس

مفهوم التربية البيئية فى التعليم الأساسى :

تقوم وزارة التعليم حاليا بالاعداد لتطبيق التعليم الأساسى بالمرحلة الالزامية من التعليم وهى التى سوف تشمل المدرسة الابتدائية (من ٦—١٢ سنة) والجزء الأول من المدرسة الثانوية المعروف باسم المدرسة الاعدادية (من ١٢ — ١٥ سنة) .

ويتميز مفهوم التعليم الأساسى عن مفهوم التعليم التقليدى بأن الأول يتعلق باعداد المواطن لمجابهة الحياة المتصلة ببيئته ومجتمعه والقيم التى يتمسك بها هذا المجتمع وما يتطلبه ذلك كله من معلومات ومهارات وسلوكيات وقيم تساعده فى الحياة السعيدة المنتجة المتوافقة فى المجتمع والتى تساعده أيضا فى الارتقاء بهذا المجتمع وتطوير ثقافته والاسهام فى زيادة الانتاج . أما التعليم التقليدى الذى لا يزال سائدا فى معظم مدارسنا فانه يتمركز حول المادة الدراسية أكثر مما يعنى بتحقيق الأهداف التربوية التى يجب أن تسعى المدرسة الى تحقيقها ، وذلك فهو يهتم بمنطق المادة وترتيبها وتسلسلها وما يتعلق بها من مفاهيم ومهارات .. الخ(١) .

---

(١) دكتور يوسف صلاح الدين قطب « التربية العلمية فى التعليم الأساسى » (كلمة المحرر) ، فى : **مجلة العلوم الحديثة** ، العدد الأول ، السنة الرابعة عشر ، يونيو ١٩٨١ ، ص ٣ .

ولعله يتضح من مفهوم التعليم الأساسى أن محوره هو ربـط التعليم بالبيئة وغايته اعداد المواطن القادر على الحفاظ على هذه البيئة وتطوير ظروفها على نحو افضل . وينسجم مفهوم التربية البيئية تماما وهذا المفهوم للتعليم الأساسى . اذ يقصد بالتربية البيئية عملية اعداد الانسان للتفاعل الناجح مع بيئته . وتتطلب هذه العملية العمل على تنمية جوانب معينـة لدى المتعلم منها توضيح المفاهيم وتعميق المبادىء اللازمة لفهم العـلاقات المتبادلة بين الانسان وثقافته من جهة وبينه وبين المحيط البيوفيزيقى من حوله من جهة أخرى ، كما تتطلب أيضا تنمية المهارات التى تمكن الانسـان من المساهمة فى حل ما قد تتعرض له بيئته من مشكلات وما قد يتهددها من أخطار والمساهمة فى تطوير ظروف هذه البيئة على نحو أفضل . وتستلزم التربية البيئية كذلك تكوين الاتجاهات والقيم التى تحكم سلوك الانسـان ازاء بيئته واثارة ميوله واهتماماته نحو هذه البيئة واكسابه أوجه التقـدير لأهمية العمل على صيانتها والمحافظة عليها .

أهمية التربية البيئية فى التعليم الأساسى :

اذا كان التعليم الأساسى هو التعليم الذى يربط النظرية بالتطبيق فى الحياة ولذلك فهو يستمد مادته من الحياة كما أن مجاله هو ممارسة الحياه لتطبيق ما تعلمه التلاميذ من هذه المادة(٣) ، فان فى الاهتمام بالتربية البيئية فى هذا النوع من التعليم ما يعتبر ضروريا لتحقيق أهدافه . ذلك أنه اذا كان التعليم الأساسى يستمد مادته من الحياة ، فان البيئة بمفهومها الشامل تكون منهلا خصبا يثرى هذه المادة .

كذلك اذا كانت البيئة فى مصر تتعرض فى مناطق متفرقة منها للاخطار بفعل عوامل متعددة فى مقدمتها السلوك الخاطىء للانسان ازاءها ، فانه لابد من الاهتمام أولا بحسن اعداد العنصر البشرى الذى يعتبر العـامل الهام والفعال فى صيانة البيئة والمحافظة عليها . ومن ثم فاننا نصبح فى مسيس الحاجة للاهتمام بالتربية البيئية فى الوقت الحاضر فى التعـليم الأساسى لاعداد الانسان المتفهم لبيئته والمدرك لظروفها والواعى بما يواجهها من مشكلات وما يتهددها من أخطار ، والقادر على المساهمة الايجابية فى

---

(٣) المرجع الأخير ، ص ٥ .

التغلب على هذه المشكلات والحد من تلك الاخطار بل وفى تحسين ظروف هذه البيئة ، والذى لديه الدوافع للقيام بكل ذلك عن رغبة منه وطواعية لا عن قسر واكراه . وكذلك اعداد الانسان الذى يمكنه الاضطلاع بحماية التشريعات التى تستهدف صيانة بيئته والمحافظة عليها ، وتنفيذ هذه التشريعات بما يحقق الأغراض المرجوة على نحو أكثر فاعلية ، والذى يحسن أيضا رسم السياسات ووضع الخطط كما يحسن استخدام العلم والتكنولوجيا بما يحفظ للبيئة سلامتها ويحميها من التلف والتدهور . واجمالا ، فان هناك حتمية للتربية البيئية فى الوقت الحاضر لاعداد الانسان الذى يسلك ازاء بيئته سلوكا راشدا .

اعتبارات ينبغى مراعاتها لتأكيد فلسفة التربية البيئية فى التعليم الأساسى :

(أ) بالنسبة للمناهج والكتب :

١ ــ اعادة النظر فى المناهج فى التعليم الأساسى ، كل حسب طبيعته ، بما يعمل على تضمينها الخبرات البيئية المناسبة .

٢ ــ أن تتضمن هذه المناهج جوانب تعلم بيئية تتكامل فى النهاية لتكسب المتعلم فلسفة واضحة تعين على تربيته تربية بيئية سليمة . بمعنى أن تعمل جوانب التعلم هذه على تنمية فهم التلاميذ لموارد بيئتهم الطبيعية ، وأن توضح الدلالات التى قد تشير الى اهدار واستنزاف تلك الموارد ، وأن تبين اهمية هذه الموارد بالنسبة للحياة فى البيئة المصرية بعامة والانسان الذى يعيش فى هذه البيئة بخاصة ، وأن توضح فى جلاء الحقيقة التى تقوم على أن جميع النشاطات التى يمارسها الانسان فى مصر لها جذور متأصلة فى موارد بيئته الطبيعية كما انها تعتمد عليها اعتمادا كليا ، وأن تصحح الاعتقاد الخاطىء بأن التقدم العلمى والتكنولوجى يمكن أن يكون بديلا لموارد البيئة الطبيعية مع توضيح دور العلم فى تنمية هذه الموارد وحسن استغلالها والافادة منها ، وأن تستبعد الفكرة التى تنادى بأن هذه الموارد لا ينضب معينها مهما يعبث الانسان بها ، وأن تبرز علاقة الانسان فى مصر ببيئته الطبيعية وما قد يترتب على هذه العلاقة من مشكلات ، وأن توضح اهمية صيانة هذه البيئة وحمايتها من هذه المشكلات ضمانا لاستمرار الحياة فيها ، وأن تعرف التلاميذ بالجهود التى بذلت والتى ينبغى أن تبذل فى مصر لتحقيق هذا الهدف .

٣ ــ الاعتماد عند وضع هذه المناهج على الظواهر البيئية الملموسة والمشكلات البيئية الهامة على المستويين المحلى والقومى .

٤ ــ النظر الى البيئة الطبيعية المصرية وحسن استغلالها نظرة شاملة ومتكاملة وتوضيح هذه النظرة فى مناهج التعليم الأساسى ، على أن يكون التركيز فى السنوات الأولى منه على البيئة المحلية ، ثم التدرج من ذلك الى البيئة الأكثر اتساعا والتى قد تمتد ــ فى السنوات الأخيرة منه ــ لتشمل البيئة العربية أيضا .

٥ ــ أن تتضمن المناهج ، وبخاصة مناهج العلوم ، مجموعة متسلسلة من المواجهات البيئية توزع عليها فى الصفوف المختلفة لمرحلة التعليم الأساسى بالقدر المناسب لمستوى نضج التلاميذ فى كل صف ، وبحيث نعمل فى النهاية على تكامل خبراتهم فى مجال التربية البيئية . وينبغى أن يكون التركيز فى السنوات الأولى من ذلك التعليم على اتاحة الفرص لتفاعل الطفل مع بيئته وتنمية ميوله المناسبة تجاهها ، أما فى السنوات الأخيرة منه فينبغى أن يكون التركيز على حل المشكلات البيئية .

٦ ــ أن تخضع المناهج فى التعليم الأساسى لتطوير مستمر لمحتواها فى ضوء ما تسفر عنه نتائج الأبحاث العلمية فى مجال دراسة البيئة الطبيعية وما يرتبط بها من قضايا ومشكلات . ويتطلب ذلك اتصالا مستمرا بين واضعيها والجهات المعنية بمثل هذه الدراسة مثل المركز القومى للبحوث بالدقى والمعهد العالى للصحة العامة بالاسكندرية .

(ب) بالنسبة للوسائل التعليمية :

لما كانت الخبرة المباشرة التى يكتسبها المتعلم نتيجة التفاعل المباشر مع بيئته هى أصل المعرفة فى مجال التربية البيئية بخاصة ، فانه ينبغى الاهتمام بتوفير المواقف واتاحة الفرص التى يمكن للمتعلم من خلالها اكتساب هذه الخبرة . ولكن لما كان من المتعذر ــ فى بعض الأحيان ــ اكتساب الخبرة المرجوة فى مجال التربية البيئية بطريقة مباشرة ، فان الوسائل التعليمية بأنواعها تلعب دورا هاما كوسائل تعين المتعلم على اكتساب خبرات بديلة للخبرات المباشرة . ونظرا لأهمية الوسائل التعليمية فى هذا الشأن ، فان هناك حاجة الى :

١ ــ الاهتمام باشراك التلاميذ فى اعداد بعض الوسائل التعليمية المناسبة التى تعين على دراسة البيئة مثل اعداد جزء مائى وآخر أرضى واعداد أجهزة ونماذج أخرى بديلة .. الــخ .

٢ ــ أن تمد ادارة الوسائل التعليمية المدارس ، سواء مركزها الرئيسى بمنشية البكرى بالقاهرة أم فروعها بالأقاليم ، بالوسائل التعليمية المناسبة التى تعين المعلم على التدريس بشكل أفضل فى مجال التربية البيئية من أفلام تعليمية (متحركة وثابتة) ، ومصورات ، ونماذج مصمتة أو شفافة أو شفافة .. الــخ) . ويمكن للمركز الرئيسى بالقاهرة بخاصة العمل على اعداد مجموعة من الأفلام التعليمية النابعة من ظروف البيئة المصرية والمعبرة عن مشكلاتها مثل مشكلة التلوث ومشكلة الاستنزاف ، وتسهيل اســتعانة المدارس بها .

٣ ــ أن تمد الجهات المعنية بدراسة البيئة مدارس التعليم الأساسى بالمواد والعينات واللوحات والنماذج ، الــخ التى تعين المعلم على التدريس فى مجال تربية البيئية بدرجة أكثر فاعلية . ومن هذه الجهات :

● الوزارات : مثل وزارة الزراعة (معهد بحوث الأراضى والمياه ، مراقبة بحوث الأراضى والنبات ، مشروع تحسين وصيانة الأراضى الزراعية ، قسم بحوث ميكروبيولوجيا المتخلفات الزراعية) ، ووزارة الاسكان والمرافق ، ووزارة الصحة (ادارة صحة البيئة ، الادارة العامة للصحة الوقائية ، معهد الحشرات الطبية بالدقى ، الــخ) .

● الجامعات والمعاهد : مثل كليات الطب والزراعة والعلوم والمعهد العالى للصحة العامة ومعهد علوم البحار ومعهد الأمن الصناعى ، الــخ .

● مراكز البحوث : مثل المركز القومى للبحوث بالدقى .

٤ ــ أن يستخدم المعلم ما يتاح له وما يناسب من وسائل تعليمية تعين على تحقيق أهداف التربية البيئية فى التعليم الأساسى ، وذلك فى اطــار المبادىء العامة لاستخدام الوسائل التعليمية .

(جـ) بالنسبة للنشاطات :

نظرا للدور الهام الذى تلعبه النشاطات المختلفة التى يمكن أن يمارسها التلاميذ داخل المدرسة وخارجها فى مجال التربية البيئية ، فان هناك حاجة الى :

١ — ضرورة أن يخطط المعلم فى التعليم الأساسى لنشاط تلاميذه فى مجال التربية البيئية منذ بداية العام الدراسى ، فيحدد الوان النشاط التى يمكن لهؤلاء التلاميذ أن يمارسوها وفق الظروف والامكانات المتاحة وما يمكن أن يستغل فى البيئة المحيطة بهم ، مع تنويع هذه النشاطات بما يتفق واهداف التعليم الأساسى وحاجات التلاميذ ومستوى نضجهم وبما يتيح لكل تلميذ ان يجد لون النشاط المناسب لميوله واستعداداته . وان كان وضع مخطط النشاط هذا من قبل المعلم منذ بداية العام الدراسى ينبغى ألا يصرفه عن تعديله وتطويره كلما اقتضت الضرورة ذلك .

٢ — أن يعنى المسئولون فى المدرسة بعامة بما يأتى :

● تشجيع تكوين الجمعيات والنوادى العلمية داخل المدرسة والتى تضم التلاميذ المهتمين بالبيئة والعمل على توجيه نشاطات بقية الجمعيات والنوادى الموجودة فى المدرسة لخدمة تحقيق اهداف التربية البيئية .

● تشجيع أشتراك التلاميذ فى المعسكرات الدراسية والمخيمات العلمية الخاصة بدراسة مشكلة بيئية معينة ، مع ضرورة وضع خطط هادفة لمشروعات يقوم بها التلاميذ خلال هذه المعسكرات والمخيمات .

● العمل على توفير مناطق ملائمة للدراسة الحقلية فى الأماكن التربية من المدرسة أو فى البيئة المحلية المحيطة بها .

● تشجيع التلاميذ على اصدار الملصقات والنشرات والمجلات المدرسية التى تخدم اغراض التربية البيئية .

● تشجيع اقامة المعارض العلمية والفنية فى المدرسة والتى تجسد بعض القضايا الهامة فى التربية البيئية مثل قضية صيانة البيئة الطبيعية المصرية والمحافظة عليها .

(د) بالنسبة للمعلم :

نظرا لكون المعلم يعد ركنا هاما من الأركان الأساسية التى تقوم عليها العملية التعليمية بعامة ، وأن التحقيق الفعال للتربية البيئية ــ باعتبارها جزءا من هذه العملية يتوقف الى حد كبير على المعلم ومدى ادراكه لأهميتها وفهمه لفلسفتها وايمانه بالأهداف المرجو تحقيقها من خلالها، فاننا نوصى المسئولين فى هذا الشأن بما يلى :

ــ فى مرحلة الاعداد :

ضرورة العمل على ادخال التربية البيئية فى المناهج الخاصة باعداد معلمى التعليم الأساسى ، وكذلك فى المقررات الخاصة بطرق تدريسها على النحو الذى يسهم فى اعدادهم للتدريس فى هذا المجال بدرجة أكثر فاعلية .

ــ فى الخدمة :

١ ــ اقامة دورات تدريبية لمعلمى التعليم الأساسى فى كليات التربية وغيرها من كليات ومعاهد اعداد المعلمين لاعادة تأهليهم للتدريس فى مجال التربية البيئية ، واطلاعهم على ما يستجد فى هذا المجال من وسائل وأساليب ، وذلك فى أطار برنامج شامل يخطط له تخطيط متكامل على مستوى الجمهورية . وقد يتطلب ذلك اقامة مراكز ثابتة لتدريب المعلمين فى المجال المشار اليه تتلقى أفواجهم تباعا .

٢ ــ اشراك المعلمين فى ندوات ومؤتمرات دورية أثناء العام الدراسى لمناقشة بعض القضايا البيئية ودور المناهج فى التعليم الأساسى ازاءها ، على أن يحضر هذه الندوات والمؤتمرات خبراء فى شئون البيئة .

٣ ــ زيارة بعض خبراء التربية البيئية والمشتركين فى وضع المناهج التى تؤكد فلسفة هذا النوع من التربية واجتماعهم بالمعلمين وتوجيههم نحو كيفية تحقيق الأغراض المرجوة منها .

٤ ــ اعداد نشرات دورية للمعلمين يقضون من خلالها على أحدث المعلومات المتعلقة بهذه المناهج وعلى الجديد فى أساليب تدريسها .

ـ طريقة التدريس :

نظرا للدور الهام الذى تلعبه الطريقة التى يستخدمها المعلم فى تدريس جوانب التعلم المرجوة فى مجال التربية البيئية ، اذ يتوقف عليها وعلى أسلوب تنفيذها تحقيق الأهداف المرجوة من هذا النوع من التربية ، فاننا نوصى المعلم فى التعليم الأساسى فى هذا الشأن بما يلى :

١ ـ العمل على ربط الخبرات الجديدة التى يعاون تلاميذه على اكتسابها فى مجال التربية البيئية بخبراتهم السابقة فى هذا المجال .

٢ ـ مراعاة أن ترتبط الخبرات التعليمية التى يهيئوها لتلاميذه فى مجال التربية البيئية بفهم وظيفى لها من قبل هؤلاء التلاميذ ما أمكن .

٣ ـ الاهتمام بتهيئة المواقف واتاحة الفرص التى تجعل التلميذ ناشطا متفاعلا عند اكتسابه للخبرات المرجو أن يكتسبها فى مجال التربية البيئية ، اذ أن التلميذ يعتبر محور العملية التعليمية وعن طريق نشاطه وتفاعله مع بيئته يمكن تكوين المهارات المرجوة وتنمية الميول المرغوب فيها وغرس الاتجاهات والقيم البيئية المستهدفة .

٤ ـ الاهتمام بتنمية الأنماط السلوكية السليمة لدى التلاميذ بحيث تساعدهم فى التصرف بصورة ايجابية ، فردية أو جماعية لصيانة بيئتهم وحسن استغلال مواردها .

(هـ) بالنسبة للتجهيزات المدرسية :

لما كانت المدرسة ، بما يتوافر فيها من امكانات مختلفة ، يمكن أن تلعب دورا هاما فى اثراء عملية التعلم فى مجال التربية البيئية ، ولما كانت التجهيزات التى ينبغى توافرها فى هذا المجال تعتبر أحدى العناصر الهامة لهذه الامكانات ، فاننا نوصى فى هذا المجال بما يلى :

١ ـ أن يكون بالمدرسة مكان مناسب يصلح لتربية بعض الكائنات الحية التى تتطلبها الدراسة فى مجال التربية البيئية .

٢ ـ أن يكون بالمدرسة مكان يصلح لأن يقام فيه متحف لموارد البيئة الطبيعية ومشكلاتها على المستوين المحلى والقومى .

(و) بالنسبة للتقويم :

نظرا لكون التقويم يعتبر عملية هامة ينبغى القيام بها لنعرف الى أى مدى تم تحقيق الأهداف المرجوة من التربية البيئية ، فاننا نوصى فى هــذا الشأن بما يلى :

١ ــ ضرورة أن يقوم المعلم فى التعليم الأساسى بتقويم تلاميذه فى مجال التربية البيئية ، وأن يراعى فى ذلك الاعتبارات الهامة التى ينبغى توافرها فى عملية التقويم العلمية بعامة .

٢ ــ ضرورة أن تعمل الكليات والمراكز المعنية مثل كليــات التربية والمركز القومى للبحوث التربوية ومركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس بضرورة العمــل على اعداد أدوات تقــويم صادقة وثابتة وموضوعية يمكن أن يستخدمها المعلمون فى التعليم الأساسى لتقويم نمو التلاميذ فى مجال التربية البيئية .

أضواء على بنوك الأسئلة

للدكتور صلاح الدين عــلام

مدرس بكلية التربية ــ جامعة الأزهر

شهد ميدان القياس والتقويم التربوى فى السنوات العشر الماضية تقدما ملحوظا ترتب عليه ظهور أساليب جديدة سواء فى بناء الاختبــارات والأدوات القياس المختلفة أم فى طرق جمع وتحليل البيانات المستمدة من هذه الاختبارات . ومن بين هــذه التطورات المعــاصرة ما يطلق عليــه « بنوك الأسئلة » Item Banks .

وتمشيا وهذا التطور العالمى فاننا نحاول الآن فى مصر ادخال هذا المفهوم الجديد ، وقد بدىء بالفعل فى تطبيقه فى مجال العلوم والرياضيات. ونظرا لحداثة هذا المفهوم فاننى آثرت أن أفرد هذا المقال لالقاء بعــض الأضواء على بنوك الأسئلة وأهميتها وتطورها واستخداماتها وكيفية انشائها وما يرتبط بهذا من تكنولوجية جديدة .

ما هى بنوك الأســئلة ؟

يطلق مفهوم « بنوك الأسئلة » أو « بنوك المفردات » على مجموعة من مفردات الاختبار تنظم وتفهرس بطريقة تشبه تنظيم وفهرسة الكتب . ويجب أن ندخل فى الاعتبار عند اجراء هذا التنظيم محتوى الاختبار وماذا يقيس وخصائصه السيكومترية (مثل الصعوبة ، التمييز ، الثبــــات ، الصدق .. الـــخ) ، ويمكن تجميع المفردات على صورة اختبارات بعــد تعريف هذه الاختبارات تعريفا مناسبا واجراء عملية تدريجها Calibration لتصبح أدوات قياس صالحة .

ويمكن تشبيه بنوك الأسئلة بمجموعة من الأدوات التى تستخدم لقياس الطول مثل المساطر أو المتر أو الميكرومتر وغيرها ، فأدوات القياس تختلف باختلاف الخاصية المراد قياسها . فقياس طول شخص مثــلا يختلف عن قياس طول برج أو مئذنة أو قطر أنبوبة نحاسية . وبالرغم من اختـــلاف أدوات قياس الطول الا أن وحداتها تكون مشتركة . أو بمعنى آخر يكون ميزانها مشترك Common Scale (مثل البوصات أو السنتيمترات أو المليمترات) وهذا يمكننا من موازنة نتائج قياس الأطوال برغم اختـــلاف أدوات القياس .

وربما تساعد فكرة بناء بنوك الأسئلة فى تحقيق هذه الخاصــــية — ونقصد بها المرونة فى القياس التربوى . فاذا سحبنا مجموعة من المفردات من البنك لنكون منها اختبارا فان تدريج المفردات Item Calibration يساعدنا فى تحديد الخواص السيكومترية للاختبار ككل ، واذا قمنا بسحب مجموعتين مختلفتين من المفردات من البنك لنكون منها اختبارين ، فانه يمكن تفســـير درجة أحد الاختبارين فى ضوء درجة الاختبار الآخر ، أى يمكن تفسير درجات الاختبارين على ميزان سيكومترى مشترك ، وبالتالى يمكن اعتبار الاختبارين كما لو كانا متوازيين Parallel Tests وليس من الضرورى أن تكون جميع مفردات البنك من نوع مفردات الاختيار من متعدد — بالرغم من أن معظـــم بنوك الأسئلة التى أنشئت فى الولايات المتحدة وانجلترا كانت من هـــذا النوع — اذ يمكن أن تمتد الفكرة بحيث تشمل أسئلة المقال على أن يبـــنى نموذج شبه موضوعى مدعم بعينة من الاجابات المطلوبة تستخدم لتصحيح الاجابات . ويخلط البعض بين مفهومى « بنك الاسئلة » Item Bank « وقائمة أسئلة » Item Pool . فبالرغم من أهمية المفهوم الأخير فى تشجيع المعلمين والقائمين ببناء الاختبارات على تبادل الأفكار والمفردات المختلفة ، الا أن مفهوم بنك الأسئلة يعتبر مفهوما أشمل اتفق علماء القياس الى حد كبير على أنه يجب أن يحقق الخواص السيكومترية التى ذكرناها . ولتوضيح ذلك افترض مثلا أننا لدينا مجموعة من الترمومترات غير واضحة التداريج ، فالبرغم من امكانية استخدام أحدها لموازنة درجة حرارة شخصين الا اننا لا نستطيع موازنة نتائج قراءات مختلف هذه الترمومترات لعدم وضوح تداريجها ، فهى اذا لا تشكل نظاما للقياس .

وينطبق هذا أيضا على حالة « قائمة الأسئلة » Item Pool فاذا ما سحبنا مجموعة من الأسئلة من القائمة وكونا منها اختبارا فانه يمكن باستخدام هذا الاختبار موازنة درجات طالبين طبق عليهما ، الا انه لا يمكن تفسير درجة هذا الاختبار فى ضوء درجة اختبار آخر يتكون من عينة أخرى من الأسئلة المأخوذة من القائمة نفسها . ولكن هذا التفسير يكون ممكنا فى حالة الاختبارات التى تتكون من أسئلة مسحوبة من بنك الأسئلة .

تطور بنوك الأسئلة فى انجلترا والولايات المتحدة :

قرر مجلس التعليم البريطانى عام ١٩٦٦ تمويل بعض البحوث لدراسة بنوك الأسئلة وبنائها فى المملكة المتحدة . وتعتبر هذه البحوث رائدة فى هذا المجال. وقد تمخضت عن تقرير قدمه «وود» و«سكيرنيج» Wood and Skurnik عام ١٩٦٩ أشارا فيه الى أهمية هذا المفهوم .

وقد أثار هذا التقرير كثيرا من الاهتمام فى الأوساط التربويةالانجليزية، وتكررت الفكرة فى العديد من الدول مثل استراليا وكندا . الا أنه مع هذا لم يؤد الى تأثير فورى ملموس فى نظام الامتحانات أو اساليب بناء الاختبارات المدرسية فى انجلترا . ويرجع السبب فى ذلك الى عدم تقبل الفكرة فى بادىء الأمر بحجة أن بنوك الأسئلة ستجعل عملية بناء وتكوين الاختبارات عملية آلية وبذلك تحد من فاعلية العملية التعليمية فى الفصل المدرسى ، فقد ظن المعلمون أن محتوى أسئلة البنك سوف تضع حدودا وقيودا على محتوى هذه العملية وهذا فى نظرهم شىء غير مرغوب فيه . ولكن بعد تطور بنوك الأسئلة بحيث أصبحت تحتوى على عدد كبير يبلغ الآلاف من أسئلة الاختبارات فى مواد دراسية مختلفة ، أصبحت البنوك وسيلة معينة للمعلم أثناء قيامه بدوره فى العملية التعليمية .

وقد بدأت الولايات المتحدة ، منذ ذلك الوقت فى تمويل مشروعات بنوك الأسئلة بعضها على نطاق ضيق والبعض الآخر على نطاق واسع مثل مشروع التقويم الشامل للتحصيل فى المرحلة الثانوية Comprehensive Achievement Monitoring Project (CAM) الذى بدأ عام ١٩٧١ .

ويحتوى هذا البنك على عدد كبير من الأسئلة ، تقيس أهدافا اجرائية أى من نوع القياس المرجعى الميزان Criterion-Referenced Measurement

وقد دعم البنك بالخواص السيكومترية للاسئلة اعتمادا على الطريقة السيكومترية الكلاسيكية .

منحى بنوك الأسئلة :

يرى علماء القياس التربوى أن تكنولوجية بنوك الأسئلة هى الأساس الراسخ الذى سيقوم عليه التقويم التربوى فى المستقبل . ولذلك فهم يؤكدون أن فكرة بناء اختبار واحد لتقويم تحصيل الطلاب فى مادة دراسية معينة يطبق على جميع الطلاب لم تعد فكرة مقبولة ، ولذا يجب الاستعاضة عن نظام « الاختبار الواحد One-test » بنظام « الاختبارات المتعددة » multi-tests لقياس التحصيل لأن الاختبار الواحد قليل الفائدة نسبيا . بل انهم يرون أن محك الحكم على مدى صلاحية نظام اختبارى معين هو مدى سرية الاختبارات ، فكلما زادت سرية الاختبارات كلما دل ذلك على قصور وعدم فاعلية هذا النظام الاختبارى .

وقد وضع علماء القياس تصورا لنظام اختبارى يتكون من أربعة مكونات هى : البرنامج التعليمى Instructional Program ، نطاق من المهارات Domain of Skills ، اطار شامل للمفردات Item Universe ، نطاق من المفردات Item Domain . فهذه المكونات وما بينها من علاقات تشكل اطارا للنظام الاختبارى .

فلكل برنامج تعليمى اطار أو نطاق من المهارات المرتبطة به Domain of Skills يهدف البرنامج الى تحقيقها . ويشتمل هذا النطاق على مجموعة من المهارات وتصور للعلاقات بين هذه المهارات . كما توجد مجموعة من المفردات (الأسئلة) التى يمكن استخدامها لقياس مدى اتقان الطلاب لهذه المهارات . وجميع المفردات التى يمكن بناؤها فى هذا الاطار تسمى الاطار الشامل للمفردات Item Universe . وهذا الاطار الشامل يعتبر من الوجهة النظرية هو التعريف الاجرائى للبرنامج . ونظرا لشمول واتساع هذا الاطار فانه يصعب استخدامه . ولذلك فاننا نأخذ عينة ممثلة من هذا الاطار لتشكل ما يسمى بنطاق المفردات Item Domain وتستخدم عينة مفردات هذا النطاق لتقدير الأداء فى الاطار الشامل للمفردات .

ويترتب على هذا التصور ما يأتى :

١ ــ ان يصبح التدريس موجها نحو نطاق المفردات الذى يعد الهدف الأساسى للبرنامج التعليمى .

٢ ــ ان هذا النطاق هو المرشد الأساسى لبناء الاختبار التحصيلى للبرنامج التعليمى وأن يرتبط الاختبار به ارتباطا وثيقا . وبذلك يمكن تفسير درجات النطاق (أو الدرجات الفرعية) تفسيرا مباشرا له دلالته .

٣ ــ أما أن نعدل نطاق المفردات دون الالتجاء الى تغيير البرنامج التعليمى اذا وجدنا أن أداء الطلاب فى هذا النطاق ضعيفا أو نغير البرنامج دون أن نعدل من النطاق . فالبرنامج التعليمى يجب أن يوجه توجيها مباشرا نحو نطاق المفردات المرتبط به .

٤ ــ أن يكون الهدف من الاختبار التحصيلى مركزا على تقدير أداء الطالب فى نطاق المفردات أو النطاق الفرعى . ويجب الا يكون اهتمامنا منصبا على أداء الطالب فى اختبار واحد مكون من مجموعة من المفردات المأخوذة من هذا النطاق .

من هذا التصور يتضح أن نطاق المفردات Item Domain يلعب دورا هاما فى بناء الاختبارات التحصيلية ، وهو الأساس الراسخ للنظام الاختبارى . وتعتبر بنوك الأسئلة خطوة هامة لتنفيذ هذا التصور .

وفيما يلى سنعرض للمنحى الذى يتوقع علماء القياس التربوى أن تسلكه بنوك الأسئلة حتى نستطيع عن طريقها تطوير النظام الاختبارى ، أى نظام الامتحانات .

المرحلة الأولى : وهنا يستخدم بنك الأسئلة لتكوين عدد قليل من الاختبارات يحدد خصائصها من يريد استخدام البنك . وهنا لا تمثل مفردات البنك نطاق مفردات لبرنامج تعليمى معين . وربما ترتبط هذه المرحلة بالمفهوم الذى سبق أن أطلقنا عليه قائمة الأسئلة Item Pool .

المرحلة الثانية : بنك المفردات هو نطاق المفردات Item Domain :

المرتبط ببرنامج تعليمى معين . وهنا يمكن أثناء سير البرنامج التعليمى سحب عينات عشوائية من المفردات لتكون اختبارات متوازية ومتساوية فى الطول تطبق على طلاب مختلفين .

المرحلة الثالثة : تشبه المرحلة الثانية ، الا انه هنا تستخدم الاختبارات المفصلة Tailored-testing . وتعتبر المفردة التى يجيب عنها الطالب فى هذا النوع من الاختبارات دالة أو وظيفة لاجابته على المفردة السابقة عليها، وهنا تطبق اختبارات مختلفة غير متساوية فى عدد مفرداتها على طلاب مختلفين .

واذا استعرضنا تقدم الولايات المتحدة الأمريكية فى هذه المراحل الثلاث نجد أنهم يحاولون الانتقال السريع من المرحلة الأولى الى المرحلة الثانية ولكنهم يترددون فى تنفيذ المرحلة الثانية بالرغم من انتقالهم اليها ، ويحاولون تنفيذ بعض مكونات المرحلة الثالثة . ولكن تدل الدراسات المختلفة على أن التنفيذ الكامل للمرحلتين الثانية والثالثة سيتم فى المستقبل القريب وبخاصة عندما تصبح تكلفة تشغيل الحاسبات الالكترونية على مستوى أوسع فى متناول أيديهم .

تكنولوجية بنوك الأسئلة :

بدأت تنتشر فكرة استخدام الحاسب الالكترونى فى بناء وتخزين بنوك الأسئلة فى الولايات المتحدة الامريكية وغيرها من الدول . اذ يمكن عن طريق الحاسب الالكترونى تخزين الأسئلة ومن ثم استدعاؤها عند الحاجة لتكون اختبارات . ويمكن تصنيف الأسئلة تبعا للمحتوى والخصائص السيكومترية بحيث يمكن تشكيل اختبار ما له مواصفات معينة يحددها الشخص بطريقة آلية ، وفى بعض الحالات يمكن تكوين المفردات عن طريق الحاسب وتوجد الآن فى الولايات المتحدة الأمريكية أنظمة متعددة لبناء الاختبارات وتكوينها باستخدام الحاسبات الالكترونية . فبعض هذه الأنظمة تقتصر وظيفتها على المساعدة فى بناء الاختبار ، والبعض الآخر له وظائف أخرى الى جانب اعداد الاختبار مثل تصحيح الاختبار . وهناك أنظمة صممت لتساعد فى عمليتى التقويم أو التشخيص ، والبعض الآخر يمكن أن يمد المعلم والطالب بقوائم من الأسئلة لأغراض المراجعة والتدريب على المشكلة

الدراسية أو لأغراض التقويم الذاتى . وكثير من هذه الأنظمة تستخدم فى الجامعات ، ويستخدم عدد أقل فى المراحل الابتدائية والثانوية .

وتخزن الأسئلة فى معظم هذه الأنظمة بلغة يسهل التعامل بها مع الحاسب الالكترونى بحيث يمكن بسهولة استدعاء وطباعة الاختبار من ذاكرة الحاسب . وبالطبع فان فائدة هذه الأنظمة تعتمد على امكانية وجود بنوك البيانات Data Bankes الأسئلة مكتوبة بلغة الحاسب Machine-Readable Questions . وتوجد فى الولايات المتحدة فى الوقت الحاضر أعدادا كبيرة من هذه الأنواع من الأسئلة تتباين فى حجمها بين عدة مئات الى عدة آلاف فى المواد الدراسية التى تدرس فى الجامعات مثل العلوم السلوكية ، العلوم الطبية ، والعلوم التجارية ، وكذلك فى المواد الدراسية الأساسية التى تدرس فى التعليم العام مثل الرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية ، وعدد قليل منها فى اللغات .

تكوين المفـــردات :

التطور الآخر الذى ارتبط بفكرة بنوك الأسئلة هو تخزين هيكل أو Algorithm بحيث يمكن باستخدامه تكوين Generate الأسئلة بطريقة عشوائية تكون جاهزة للطباعة وذلك بدلا من تخزين كل سؤال على حدة .

ويستخدم هذا الأسلوب لتكوين أسئلة الحساب وغيرها من الأسئلة التى تتميز بالطابع الكمى . وكذلك يمكن استخدام هذه الطريقة لتكوين أسئلة المواد الدراسية التى تتبع مجموعة من القواعد .

بالاضافة الى ذلك يمكن تنويع المفردات لكى نزيد من عدد مفـــردات الاختبار من متعدد مثلا فى البنك وذلك بأن نختار الاجابات الصحيحة ومحولات المفردات Distractors من بين مجموعات أكبر تخزن فى ذاكرة الحاسب . ويرى علماء القياس أن طريقة (تكوين المفردات) سيكون لها تأثير هام فى مستقبل بنوك الأسئلة ، اذ باستخدام هذه الطريقة يمكن زيادة حجم البنك حتى يمكن الاستفادة به بدرجة أفضل ، كما أنها تحقق التصور الذى قدمنا له فى الفترة السابقة .

طباعة الاختبارات :

بعد استدعاء الأسئلة Retrieve أو تكوينها Generate عن طريق الحاسب الالكترونى ، توجد عدة طرق مختلفة لطباعة هذه الأسئلة . ففى معظم الحالات ، تطبع الاختبارات مباشرة على قوائم أساسية Reproduction Masters . وفى بعض الأنظمة يمكن طباعة الاختبار نفسه بصور مختلفة يختلف ترتيب الأسئلة فى كل منها حتى تقل فرص الغش بين الطلاب . ويمكن أيضا طباعة اختبار مختلف لكل طالب . ويرى مؤيدو هذه الطريقة أن المرونة فى طباعة وتطبيق الاختبارات بصورة دورية أو مستمرة تفوق فى قيمتها التكلفة الاضافية للطباعة والتصحيح .

اختيار المفردات :

صممت كثير من الأنظمة لتخزين وطباعة الأسئلة بحيث يمكن للشخص أن ينتقى منها ما يناسب حاجته . الا أنه توجد أنظمة أخرى يساعد فيها الحاسب الالكترونى الشخص على اختيار المفردات التى تظهر فى الاختبار . ففى مثل هذه الأنظمة ، تصنف المفردات بطريقة ما أو تعرف عن طريق بعض الخصائص سواء كانت رمزية أم احصائية . وهنا يطلب الشخص المفردات التى يحدد خصائصها . فاذا كان مخزون المفردات أكثر مما يحتاج اليه الشخص يتم الاختيار عن طريق الحاسب بطبيعة عشوائية بين المفردات التى تنطبق عليها هذه الخصائص . وهنا لا يكون للفرد أى تحكم فى المفردات التى استدعيت . ففى مثل هذه الحالات يجب على الشخص أن يراجع الاختبار المبدئى ، ومن ثم يمكنه أن يطلب من الحاسب أن يحذف بعض المفردات أو يضيف البعض الآخر .

وأحيانا تستخدم الآلة الكاتبة التى يمكن التخاطب معها Conversational Terminal لتمكن الشخص من التأمل فى بنك خصائص المفردات Item Characteristies Bank وهنا يتم اختيار المفردات عن طريق الشخص نفسه بالاستعانة بالحاسب الالكترونى .

مزايا هذه الأنظمة :

ان نظام الحاسب الالكترونى الذى يقوم بطباعة الاختبارات يتميز

بقلة الأخطاء والأعمال الروتينية . وكذلك النظام الذى يعين فى اختيار المفردات يقلل من الزمن اللازم للشخص ليبحث عن المفردات أو خصائصها.

وهنا يتحكم المعلم فى محتوى الأسئلة دون أن يصرف الوقت فى النواحى الروتينية الخاصة بعملية بناء الاختبارات . وبذلك يستطيع تكوين اختبارات منفصلة تفى بالغرض التعليمى المطلوب .

استخدامات بنوك الأسئلة :

١ ـ تفيد بنوك الأسئلة المعلمين الذين يريدون تصميم الاختبارات التحصيلية ولكن ليس لديهم الوقت أو المهارة الكافية لبناء مثل هذه الاختبارات . ويمكن للمعلمين استخدام بنوك الأسئلة التى اعتنى بتنظيمها وبذلك توفر الوقت والجهد وربما تؤدى الى تحسين العملية الاختبارية وعملية التعلم .

٢ ـ تفيد بنوك الأسئلة بخاصة بل وتناسب التقويم المرجعى الميزان Criterion Referenced مثل استراتيجيات تعلم لدرجة التمكن والاتقان Mastery learning . التى أصبحت تستخدم بكثرة فى مجال التعليم فعندما ينصب اهتمامنا على نتائج كل مفردة فى الاختبار بدلا من الاهتمام بالدرجة الكلية فان ذلك يتطلب قياسا يعتمد على درجة كل مفردة .

٣ ـ تفيد فى الحصول على مواد اختبارية متنوعة وموثقة تناسب المواقف التعليمية المختلفة .

٤ ـ تقلل من تكاليف بناء الاختبارات كل عام وذلك باتاحة الفرصة لمشاركة المعلمين فى استخدام بنوك الأسئلة ، كما تتيح الفرصة لتبادل الآراء حول الأسئلة مما يفيد فى اختيار أفضلها وأكثرها فاعلية . كما أن هذا يشجع على حذف واضافة كثير من المفردات مما يجعل البنك فى نمو وتجديد مستمرين .

٥ ـ تفيد فى التخلص من مشكلة « سرية الامتحانات Test Security » ، فوجود عدد كبير من المفردات فى البنك يجعل من الممكن أن يحتفظ الطالب بالاختبار لمراجعة دروسه دون أن يتأثر البنك .

ويمكن فى كل مرة سحب عينة عشوائية أو عشوائية طبقية من المفـــردات واستخدامها كوسيلة للتقويم التشخيصى وبذلك تسهم بنوك الأســـئلة فى التصحيح المستمر لمسار التعلم وهو ما يهـــدف اليه من عملية التقـــويم المستمر .

وسوف أعرض فى ورقة قادمة ان شاء الله لطرق بناء بنوك الأسئلة على اساس فكرة « نطاق المفردات «Item Domains» التى عرضنا لها فى هذه الورقة ، وكذلك كيفية تقدير الخصائص السيكومترية لكل سؤال فى بنك الأسئلة بالطرق المعاصرة .

إعداد معلم الرياضيات وتدريبه

للدكتورة نبيلة زكى ابراهيم

مدرسة بكلية التربية بجامعة طنطـــا

يعتبر اعداد معلمى المستقبل عملية بالغة الأهمية . فنجاح المعلم فى عمله يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الاعداد الذى يتلقاه . ومهما نتحدث عن تطوير العملية التربوية فان المعلم الجيد يمثل دائما طرفا رئيسيا فيها . ولاعداد معلم الرياضيات الناجح نواجه جانبين أساسيين :

(أ) الاعداد الأكاديمى التخصصى .

(ب) الاعداد المهنى (من حيث الاتجاهات الحديثة بالتدريس النشاطات التعليمية ... الــخ) .

ونظرا لتطوير الرياضيات السريع ، فبلادنا العربية الآن محتاجة الى اعداد وتدريب المعلم بما يختص بالجانبين معا .

فمما لا شك فيه أن التغيرات فى محتوى المناهج المدرسية كملحق بالرياضيات المعاصرة لابد وأن تلحقه أو تسير موازيا له تغيرات فى طريقة التدريس ، ومتابعة الاتجاهات الحديثة لها وانــواع الوســائل التعليمية والنشاطات المختلفة ... الــخ .

وسوف نتبادل النقاط الآتيــة :

١ — مشكلات اعداد معلمى الرياضيات وتدريبهم .

٢ — وسائل وأساليب النمو العلمى والمهنى لمعلم الرياضيات .

٣ ــ وسائل الربط بين تطوير مناهج الرياضيات واعـداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة .

وذلك نظرا لارتباطها جميعا معا وتأثيرها المباشر على اعداد معـلم المستقبل ..

وسوف نتـكلم اولا عن تدريب المعلمين العاملين بالميدان ووسـائل الرياضيات النمو العلمي والمهنى لهم . حيث انهم يمثلون القاعدة الكبرى لمدرس الرياضيات وعليهم اساسا تعتمد عملية تطوير الرياضيات بالمدارس العربيـة .

مشكلات واقتراحات حول اعداد معلمى الرياضيات وتدريبهم .

١ ــ المادة العلمية التى يتلقاها المدرس اثناء التدريب :

من الطبيعى أنه تتم لقاءات علمية بين المختصين بالنواحى العلميـة والمهنية لتحديد المعلومات اللازم تدريب المدرس عليها ويقترح هنا وقبـل بداية التدريب أن تعد هذه المادة مكتوبة بصورة واضحة للمعلمين ، يرتبط بذلك اعداد الكتب المختلفة التى تصل ليد المدرس قبـل فترة التدريب او اثناءها ، وذلك حتى يستطيع المدرس قراءة ومتابعة ما يسمعه من السادة المحاضرين ــ يرتبط بذلك أيضـا ضرورة اعطـاء المدرس المـدرب كتب الرياضيات الخاصة بالفرقة التى يتدرب عليها قبـل قدومه للتدريب حتى يستطيع قراءتها مقدما وبعد النقاط التى يلزمه الاستفسار عنها لمناقشـتها أثناء التدريب .

٢ ــ اختيار الوقت المناسب للتدريب :

لوحظ فى فترات التدريب السابقة بالقاهرة أن التدريب يتم فى الشهور الأخيرة من العام الدراسى حيث يكون المدرس مشـغولا بصورة مزعجـة بالدروس الخاصة مما يعوقه عن متابعة الدراسة ، لذلك نقترح بحث الوقت المناسب للمدرس حتى نضمن استجابته العقلية لعملية التدريب .

نقدم هنا اقتراحا آخر بتفرغ بعض المعلمين الأوائل من كل منطقـة تعليمية وتنظم لهم دراسة متصلة بالجامعة لمدة عام أو نصف العام للدراسة

الفعلية للرياضيات الجديدة فى المنهج وطريقة تدريسها (على أن تعد مناهج ذلك مقدما بالجامعة) هؤلاء المعلمون فى كل منطقة تستطيع أن نعتمد عليهم فى تدريس الرياضيات الحديثة بالاضافة الى الاستفادة بهم فى الاشتراك فى تدريب معلمى مناطقهم التعليمية فيما بعد . ويكون اختيار هؤلاء المدرسين بناء على رغبتهم وحماستهم الواضحة للبدء فى تعلم الرياضيات الجديدة ، على أن يرافق ذلك التشجيع المناسب من جانب وزارة التربية ونؤكد هنا على جدية الانتظام ومتابعة الدراسة وجدية الامتحانات المهنية والأكاديمية التى يجتازها المعلم المدرب حتى يمكن الاعتماد عليه فى التدريس وفى تدريب الآخرين .

٣ ـ اعداد كتاب للمعلم لكل منهج دارسى جديد :

للآن وبرغم مرور ٨ سنوات على تدريب المعلمين على الرياضيات الحديثة ، وتوالى برامج التدريب ، ليس لدى المكتبة المصرية كتاب أو دليل للمعلم يوازى كتاب التلميذ .

مما لا شك فيه أن عمل كتاب للمعلم لكل منهج دراسى جديد يمد المعلم بمختلف المعلومات اللازمة فى التدريب ، وبخاصة ونحن فى هذه الفترة من تدريس موضوعات جديدة على المدرس سواء فى المحتوى أم فى الطريقة .

خطة مقترحة لتنظيم كتاب المعلم :

دليل أو كتاب المعلم ينبغى أن يسير جنبا الى جنب مع الكتاب المدرسى للتلميذ فى صف معين حيث ينظم دليل المعلم الى ابواب او وحدات فى نفسها أبواب الكتاب المدرسى على أن يكون تنظيم الوحدة أو الموضوع فى دليل المعلم كالآتى :

(أ) محتوى الوحدة او الموضوع :

وهنا يوضح للمدرس عن اى الأسئلة تجيب الأسئلة هذه الوحدة أو هذا الموضوع ما هو المضمون او المحتوى المطلوب من التلميذ تحصيله ، ما علاقة هذا المضمون بالدروس السابقة ما تأثيره على الدروس اللاحقة .

أى ما هو مركز هذه الوحدة من وحدات المنهج السابقة واللاحقة لها ؟ ما هو دور هذه الوحدة فى دراسة المواد التعليمية الأخرى (كالفيزياء مثلا ..) .

(ب) تحليل محتوى الوحدة :

ويشمل تحليل للمفاهيم والحقائق والقوانين والنظريات والمهارات المطلوب اكتسابها عند دراسة الوحدة ، كما يشمل التعبيرات الرمزية الجديدة بالوحدة واستخدام ذلك كله فى حل المسائل المختلفة داخل الموضوع .

(جـ) طريقة التدريس :

تعرض خطة التدريس المناسبة للدرس أو الوحدة ، ويمكن هنا عرض معلومات اضافية لرفع مستوى المعلم فى الاتجاهات الحديثة أو الطرق المختلفة لتدريس الموضوع وتعرض كذلك وسائل الايضاح الممكن للمدرس استخدامها . وفكرة مبسطة عن عملها . توضح كذلك الاستخدامات والتطبيقات العملية لموضوع الوحدة .

(د) التمارين الشفوية والتحريرية فى الموضوع :

يوضح للمدرس الخبرات والتمارين السابقة التى تلتزم مراجعتها للسير فى الموضوع الجديد ، وهنا يوضح له اى الأسئلة الشفوية يقوم بالقائها على التلاميذ تمهيدا للوحدة الجديدة — يوضح للمدرس خصائص التمارين والمسائل الموجودة بالكتاب المدرسى ، أى التمارين تستخدم تمهيدا للوحدة وأيها تعميقا لدراسة المفاهيم الجديدة ، وأيها تطبيقا عاما على الوحدة وأيها لعلاج نقط الضعف عند التلميذ ، أى التمارين تعطى للطلبة المتفوقين ، وأى التمارين تستخدم للمراجعة بين دروس الوحدة ذاتها وبين الوحدة فى الدروس والوحدات السابقة لها .

(هـ) حل مسائل الكتاب المدرسى واجوبتها :

وهنا نشير الى ضرورة حل جميع التمارين الموجودة بالكتاب المدرسى (حيث يواجه المنهج أول مرة) على أن يرافق الحل التوجيهات المناسبة لطريقة التدريس وعرض الحلول المختلفة للتمرين الواحد .

فى نهاية كتاب التلميذ يوضح عادة فصل أو تمارين اضافية للمراجعة على المنهج كله ، لذلك يجب أن يحتوى كتاب المعلم على توجيهات لاستخدام هذه التمارين .

(و) نماذج من الامتحانات :

يعرض فى كتاب المعلم نماذج من الأسئلة الموضوعية الحديثة ونماذج كاملة من الامتحانات الجيدة والشاملة وذلك لتغطية موضوعات الكتاببأكمله أو لكل موضوع على حدة ، كذلك تعرض بدليل المعلم أسئلة لاختبـــارات تشخيصية لبيان نقط الضعف عند التلاميذ حتى يتمكن المدرس من علاجها فيما بعـــد .

٤ ــ اللغة التى يتدرب بها المدرس :

لوحظ أن بعض دورات التدريب السابقة كانت تتم باللغات الأجنبيـــة وعلى يد خبراء أجانب هذا اتجاه سليم فى الاستفادة بالخبرات المختلفة ، ولكن المدرس المصرى قد واجه فى ذلك مشكلة اللغة وسماعها من خبير أجنبى بالاضافة الى الرياضيات نفسها مما أدى الى أن هـــذه الدورات لم تؤد الغرض نفسه تماما أو لم يستفد منها المدرس بصورة فعالة .

لذلك نقترح أن يتبادل الخبرات مع السادة الأجانب خبراء مصريون ، يتم بوساطتهم بعد ذلك تدريب المدرس المصرى باللغة العربية ــ ويرتبط بذلك أيضا ضرورة تقريب المادة العلمية التى يتطلب من المعلم قراءتها .

٥ ــ نتائج التدريب (أو التدريب المتوالى) لمواصلة أو متابعة المدرس للجديد فى الرياضيات وطريقة تدريسها :

ونقترح هنا الا يتم تدريب المعلم مرة واحدة على مناهج وانما يتم ذلك على فترات متتابعة حتى يظل المدرس على اتصال دائم بالجديد فى المـــادة والتغييرات الحادثة فى المنهج وطريقة التدريس .

٦ ــ تنتشر الآن كليات العلوم والتربية فى معظم محافظات الجمهورية أو لديها عدد مكافىء من الكوادر الفنية من المعيدين والمدرسين المساعدين

الذين أعدوا فى الطلبات ودرسوا موضوعات الرياضيات الحديثة بصورة أوسع وأعمق مما يدرس بالاعدادى والثانوى ، وتستطيع كل محافظة بهـا كلية للعلوم وأخرى للتربية بالاتفاق مع المديرية التعليمية بها أن تبدأ بتدريب المعلمين على النحو التالى :

١ ــ تخصيص عدد من المدارس لتجريب مناهج الرياضيات الحديثة ويقوم بالتدريس فيها (لطلبة الاعدادى والثانوى) السادة المعيدون والمدرسون المساعدون ويشرف على سير العمل بهذه المدارس قسم المناهج وطـرق التدريس بالكلية بالاشتراك مع المنطقة التعليمية الممثلة فى تفتيش الرياضيات. يؤخذ بنتائج التجريب وتقويم التلاميذ المستمر وأبحاث ونتائج السادة المعيدين والمدرسين المساعدين فى الاعتبار عند تقويم المناهج المجربة وعند تدريب المعلمين بابلاغهم بالنقاط التى تحتاج الى عناية أكبر عند تقديمها للتلميـذ وكيفية تقديمها له .. الى غير ذلك من التوجيهات التى تظهر أهميتها أثناء سير العمل .

٢ ــ تقوم كليات التربية والعلوم بتدريب عدد من المدرسين كل عام على المناهج الحديثة ينتقلون بدورهم للتدريس مع المعيدين فى المدارس وهنا يقوم المعيد أو المدرس المساعد بدور المساعد للمدرس والمرشد له حيث أنه قد سبق له تدريس المنهج سابقا .

وهكذا نستطيع أن نوالى حركات التدريب والتدريس .

كما يلاحظ أن ذلك يجعل المعيدين والمدرسين المساعدين ينغمسـون فعليا فى عملية التدريس ويختارون موضوعات رسائلهم العلمية بما يخدم المناهج الجديدة وبذلك تعود نتائج دراساتهم وتجاربهم مباشرة الى مدرس الرياضيات ، بذلك تتوثق العلاقة بين طرف من أطراف البحث العلمى (المعيد والمدرس المساعد) وبين السادة المدرسين والمدرسين الأوائل ويتبـادل الجميع الخبرة لصالح العملية التعليمية .

٧ ــ جدية الامتحان الذى يجتازه المدرس بعد التدريب :

يقترح أن يؤدى المدرس المدرب فى نهاية فترة التدريب امتحانا جديا فى الرياضيات المدرسية الجديدة (من الناحية الاكاديمية) يكون مستواه أعلى

من المستوى المتطلب تحصيله من الطالب العادى بالاضافة الى امتحان فى طريقة التدريس على أن يؤخذ بنتائج هذا الاختبار فى ترقية المدرس ، وأن توضع مختلف التشجيعات للمدرس الناجح ، كذلك يمكن مناقشة الوسائل الواضحة التى تعمل على ضمان جدية المدرس المدعو للتدريب .

اساليب النمو العلمى والمهنى لمعلم الرياضيات :

١ ـــ يقتـــرح توزيع كتب الرياضيات الحديثة على جميـــع مدرسى الرياضيات بجميع المحافظات حتى يتســـنى للمدرس معـــرفة الجديد فى الرياضيات المدرسية .

٢ ـــ تنظيم مكتبة مركزية للرياضيات بكل مديرية تعليمية تحتوى الكتب المدرسية الحديثة ، كتب فى المناهج وطرق التدريس ـــ النشرات العلمية ـــ نتائج البحوث العلمية المختلفة فى مجال تدريس الرياضيات . حتى يمكن للمدرس الذى لا تتاح له فرصة التدريب (أو قبل فترة التدريب) الاطـــلاع على كل ما يختص بالمناهج الجديدة وطرق تدريسها وحتى يحدد النقـــاط غير الواضحة له فى المنهج والطريقة ويناقشها عند انتدابه فيما بعـــد للتدريب .

٣ ـــ عمل مجلة دورية للرياضيات لمتابعة نشر موضوعات الرياضيات الجديدة وكذلك نشر الجديد فى طـــرق التدريس حول هـــذه الموضوعات ووصولها للمدرس فى جميع أنحاء الجمهورية .

٤ ـــ الاستفادة من فكرة التعليم البرنامجى فى برمجـــة موضوعات الرياضيات الحديثة (يستطيع أن يقوم بذلك خبراء التربية ومركز تطوير الرياضيات) وتوزيعها على المعلمين فى جميع أنحاء الجمهورية حيث أن طريقة التعليم البرنامجى لها من الخصائص ما يجعل أن يهمل المدرس التعليم الذاتى .

٥ ـــ تدريب مدرسى الرياضيات على البرامج الجديـــدة عن طريق المراسلة وذلك بأن يرسل للمدرس الكتاب المدرسى لصف معين ـــ كتاب

أو دليل المعلم — كتاب مبرمج حول الموضـوعات المختلفة التى يحتـويها الكتاب — توجيهات مختلفة وبحوث فى طريقة التدريس . ويطلب من المدرس أن يعد نفسه لتدريس منهج معين ، ثم يعمل امتحان لهؤلاء المدرسين مشابه للامتحان الذى يعقد فى نهاية فترة التدريب حتى يمكن تحديد مدى كفـاية أو صلاحية المعلم لتدريس المنهج الجديد ويمكن تنفيذ فكرة التدريب بالمراسلة لتخدم المدرسين بالمحافظات النائية .

٦ — الاستفادة من الرسائل العلمية (ماجستير دكتوراه) والتجارب التى حدثت فى مصر والعالم العربى وتبادلها معا وتوصيل محتواها ونتائجها للمدرس عن طريق المجلة دورية للرياضيات ، كذلك الاستفادة من نتـائج هذه البحوث فى اعادة بناء وحدات الرياضيات بالكتب الحديثة (وهـذا ما يقوم به مركز تطوير الرياضيات) .

٧ — اقتراح تكوين لجنة لترجمة بعض الكتب الأجنبية التى تعـالج موضوعات الرياضيات الحديثة وطريقة تدريسها الى اللغة العربية حتى تناسب المدرس العربى والعمل على توصيل هذه الكتب ووضع نسخ كافية منها فى مكتبات المدارس .

٨ — مكتبة المدرسة فى الرياضيات يجب أن تحتـوى على الكتب التاليـة :

الكتب المدرسية المقررة للرياضيات الحديثة — دليل المعلم لكل كتاب — كتب فى المناهج وطرق التدريس — كتب مبرمجة فى موضوعات الرياضيات الحديثة — كتب مترجمة سواء فى الرياضيات أم طريقة تدريسها — نشرات وتوجيهات وزارة التربية الخاصة بالمناهج الجديدة — توجيهات وبحوث صادرة من مركز تطوير الرياضيات حول تدريس موضوعات الرياضـيات الجديدة فقد لاحظت أن معظم مكتبـات المدارس خاليـة تقريبـا من كتب الرياضيات الحديثة وطريقة تدريسها اللازمة لمدرس فى هذه الفترة .

٩ — يؤخذ فى الاعتبار عند التقويم السنوى للعلم مدى استخدامه للمكتبة سواء المكتبة المدرسية أم مكتبة المنطقة التعليمية وما هى نوعيـة الكتب التى قرأها وما هى استفادته منها فى نموه المهنى ، ويمكن أن يطلب السادة الموجهون الأوائل من المعلمين تقديم تقارير سنوية أو نصف سنوية

عما قرأوه وكيفية الاستفادة من التدريس ، بذلك يمكن أن نضـــمن قراءة المدرس واطلاعه على البحوث المختلفة وبالتالى نضمن نموه العلمى والمهنى.

١٠ اود هنا ان اشير الى اقتراح أخير يساعد كثيرا فى نقل المعرفة والجديد فى الرياضيات وطرق تدريسها الى جميع المدرسين فى أنحـــاء الجمهورية وهو تخصيص وقت فى التليفزيون تقدم فيه موضوعات الرياضيات الحديثة وتوجيهات لتدريسها ، ان سماع ورؤية المدرس لبرنامج مثل هذا بالاضافة الى وجود الكتاب المدرسى ودليل المعلم معه كفيل بأن يحل جزءا كبيرا من مشكلة تدريب العدد الهائل من المعلمين .

« والله الموفق لنا جميعا فى مواجهة مسئوليات المرحلة الراهنة من تطوير المناهج وأعداد المعلم المناسب لها » .

مفهوم المينى فى المناهج

للدكتور فيليب اسكاروس

المركز القومى للبحوث التربوية

شاع لفظ المينى Mini اى المصغر فى المناهج بالدرجة التى تستلزم توضيح معناه من ناحية حتى لا يحدث خلط بين (الميكرو) و(المينى) لأن كليهما ترجم فى اللغة العربية الى مصغر ، كما يجب التمييز بين مدلول المينى فى المجالات المختلفة من ناحية اخرى . ويستهدف هذا المقال الاجابة على أربعة تساؤلات تدور حول معنى كل من :

— درس مينى — مشروع مينى — مادة مينى — مقرر مينى .

الدرس المينى Minilesson :

لا يوجد درس مينى واحد ، بل لابد من وجود عدة دروس مينى متتالية مكونة حلقات متسلسلة مثل حلقات التليفزيون المسلسلة ، حيث يركز كل درس مينى على (تدريس / تعلم) مهارة محدودة ، او على جانب من مهارة كبيرة . ومدة الدرس المينى بين ٥ — ١٥ دقيقة ويجب تكراره عند التلميذ عدة مرات حتى يمكن اداء المهارة بكفاية واقتدار فى اسرع وقت وبأقل جهد .

وتستخدم الدروس المينى فى (تدريس / تعلم) موضوعات بها مهارات نفس حركية مثل القراءة والكتابة والتحدث والرياضيات والاقتصاد المنزلى والتربية الرياضية والنسخ على الآلة الكاتبة واحدى مهارات التفكير العلمى ... الخ .

كمثال للدروس المينى فى الآلة الكاتبة العربية : يوضح درسا للتدريب على استخدام حروف الارتكاز الثمانية وهى ك م ن ت ش س ي ب ، وبعد التمرين عليها يعطى درس مينى آخر تال له على استخدام السبابة فى اليدين للضغط على حرفى اللام والألف فى صف حروف الارتكاز نفسه . وبعد ذلك يأتى الدرس المينى الثالث لاستخدام أصابع اليدين على الصف الأعلى من حروف الارتكاز ... وهكذا تتوالى الدروس المينى متسلسلة حتى يتحقق الهدف الأخير وهو اكتساب مهارة الكتابة على الآلة الكاتبة العربية .

المشروع المينى Mini Project :

هو مشروع تربوى يعمل على تحقيق التعلم الذاتى للمتعلم فى ضوء مفاهيم أساسية درسها منهجيا . ويمكن استخدامه بجانب التدريس التقليدى فى مدارسنا ، ولو أنه يكون افضل وأعلى كفاية اذا اقترن بالتدريس من مدخل الموديول (راجع مقالنا فى العدد قبل السابق عن المديول).

وتعطى فيما يلى أمثلة للمشروعات المينى :

ـ بعد ان يدرس معلم العلوم موضوع تمدد الغازات بالحرارة وانكماشها بالبرودة عند ثبوت ضغطها ، يستطيع أن يطلب من أحد تلاميذه أن يصمم ترمومترا غازيا .

ـ وبعد أن تدرس معلمة الاقتصاد المنزلى موضوع الجاكارد فى الكوفية ، تطلب من تلميذة تصميم جاكارد لبلوفر .

ـ وبعد أن يدرس معلم اللغة العربية دور طه حسين فى تطوير الأدب العربى ، يطلب من أحد التلاميذ دراسة أثر الأدب الفرنسى فى الأدب العربى الحديث .

ومثل هذه المشروعات المينى تتطلب الانجاز فى وقت قصير على أن تراعى العناصر الآتية فى اخراج التقرير أو الشكل النهائى للانتاج :

أ ـ كتابة أبعاد المشكلة التى يتعرض لها الطالب فى المشروع المينى .

٢ ـ تحديد اسلوب جمع المادة اللازمة لدراسة المشكلة وايجاد حل لها .

٣ ـ تدوين مبررات اختيار أو استبعاد مادة دون أخرى بعد جمعها .

٤ ـ صياغة الشكل النهائى للبحث أو الموضوع أو الجهاز المطلوب عمله ودراسته .

٥ ـ مراجعة الصياغة النهائية أو الانتاج النهائى واختبار صلاحيته .

٦ ـ تدوين الرؤية المستقبلية وعناصر التغذية المرتجعة .

المادة المينى Minisubject :

هى فرع من مادة أو جزء من مادة أو مادة دراسية تعرض فى شكل مديول بحيث تدرس فى عدد قليل من الساعات .

ونحن فى مصر فى اشد الحاجة الى بناء مادة مينى من مدخل الموديول فى القراءة والكتابة والحساب لمواجهة مشكلة الأمية فى مصر بأسلوب مركز سريع يجعل المتعلم يشعر بتقدمه المطرد فى المهارات القرائية والكتابية والحسابية مما يحفزه على الانتظام والمتابعة حتى تمحى أميته .

المقرر المينى Minicourse :

الغرض الرئيسى من المقرر المينى هو تقديم مجالات مختارة من الدراسات المركزة التى تفى باحتياجات المعلمين وتشبع اهتماماتهم ، والتى لا تتيحها المناهج الحالية . ويدرس هذا المقرر المينى فى الوقت الحر خارج أوقات الدراسة للتلاميذ وخارج أوقات العمل الرسمية للموظفين والعاملين الذين يودون الانتظام فيه ، ويقوم بالتدريس فيه معلم محترف أو هاو أو متخصص من غير المعلمين حسب طبيعة المقرر ، وتتراوح مدة دراسة المقرر المنى بين ٣ ـ ١٠ أسابيع وبمعدل درس واحد أو درسين أسبوعيا .

ففى مصر لا تتيح المناهج الحالية فى العلوم دراسة كيماويات التجميل ،

مما يجعل الحاجة ملحة الى عمل مقرر مينى عن كيفية عمل العطور ودهانات الجلد وطلاء الأظافر ومساحيق التجميل ومحاليل الشعر ... الـخ دون أن تترك دراسة هذه الموضوعات فى نوادى العلوم والجمعيات المدرسية عفوية وبدون تقديم الأساس الأكاديمى والاتجاهات العلمية السليمة لها .

كما أن الاقتصاد المنزلى من أهم المقررات المينى بالنسبة للشباب من الذكور حديثى التخرج والذين يعيشون بعيدا عن أهلهم فى وظيفة جديدة حيث يحتاجون الى رتق ملابسهم و طهى طعامهم أو تنظيف مساكنهم أو صيانة اجهزة المنزل وأثاثه ... الـخ .

كما أن غالبية المواطنين المصريين من المثقفين أو غير المثقفين تنقصهم الخبرة الخاصة باستخدام الأعشاب الطبية المتوفرة لدى كل عطار ، مما يبرز الحاجة الى بناء مقرر مينى خاص بالأعشاب الطبية واستخداماتها ، ويستحسن أن يقوم مدرس أحياء أو صيدلى أو طبيب بتدريسه فى أوقات تناسبهم وتناسب الراغبين فى الأنتظام فيه .

وفيما يلى يقدم الكاتب نموذجا لمعالم مقرر مينى فى النباتات الطبية ، حيث تستغرق دراسته النظرية والعملية ثمان ساعات فقط . ويترك الكاتب تحويل هذا المقرر المينى الى موديول لأحد الباحثين وبخاصة وأن هذا المجال طريف وشائق ويقبل عليه كثيرون فى مصر .

معالم مقرر مينى فى النباتات الطبية

الأهداف الاجرائية هى التعرف على النباتات :

فقرات المقرر		ادوات تحقيق الأهداف
نباتات للجهاز العصبى	مهدئة للأعصاب	الزعفران . الكراوية . الريحان
	مسكنة للصداع	حبهان . نعناع . بنفسج . خس
	مقوية للأعصاب ومنشطة للجسم	ترنفل . نعناع . خروب

معالم مقرر مينى فى النباتات الطبية

الأهداف الاجرائيـــة هى التعرف على النباتات :

فقرات المقرر		أدوات تحقيق الأهــداف
نباتات للجهاز الهضمى	لمعالجة الحموضة	خــروب . لب بطيخ نيىء . الـــدوم
	لتلطيف التهــابات الجهاز الهضمى	الصمغ العربى . الخبيزة . الرجـــلة
		العرقسوس . التوت الأحمر
	لازالة عسر الهضم	الشيكوريا. الريحان .الرواند
	لمعالجـــة الاسهال	السحلب . البلوط . الترنجان
	لمعـــالجة الامساك	الصـــبار . الحنظل . ورق الخوخ
	لمعالجة المغص المعوى وطاردة للأرياح	الزنجبيل. الحبهان. الينسون. الكمون . الشمر . النعناع. ليمون أضاليا
نباتات للبرد والجهــــاز التنفسى	مهدئة للكحة وبحة الصوت	حلفا البر . الشـــوم . ورق الجوافة
	لمعالجـــة البرد والـــنزلات الشـعبية	كسيرة . ايفدرا . زعفران. ينسون
		كافور . حلبة . خبيزة
	طـــاردة للبلغم	زنجبيل . بنفسج
	مدفئـــــــــــة	زنجبيل . خولنجان طبى
نباتات للـــكلى والجهاز البولى	مانعة لتكون الحصى	جـــزر . كثيرة
	تساعد فى تكوين الحصى	قهوة . خبيزة . شـاى
	لتفتيت الحصى وانزالها	ثوم . خلة . بطيخ
	مطهرة للجهاز البولى	زيت العرعر . البندق
	تسكن المغص الكلوى	عرقسوس . خروب . ثوم. زيت العرعر
	مدرة للبـــول	زيت العرعر . عصير قصب. كركم . شعير

نباتات للجلد	التهابات التجويف الفمى	مضمضة بمغلى الريحان والقرنفل
	التهابات الجلد	لبخة بذر كتان أو مرهم كبريت نباتى
	الجزع وآلام الروماتزم	لبخة ردة أو بذر كتان أو حلبة لتخفيف الورم دهان بزيت الأرز أو مغلى الصفصاف أو البيلسان أو الثوم لتخفيف الألم
نباتات ضد الحشرات	روائح نباتية تطرد الحشرات قاتلة للحشرات	الستروناللا والفلية والشيح والنعناع الأخضر بصل الفار لقتل الفار

تحيـــة وتهنئـــة

السيد الاستاذ الزميل الـــكريم ..

تحية مجددة وبعد .. فينتهز مجلس ادارة الرابطة فرصة صدور هذا العدد الأول من صحيفة التربية للسنة الثالثة والثلاثين ، فيتوجه اليـــكم بخالص التهنئة والتبريك ، راجيا لكم ولجميع الزملاء الأعزاء فى كافة المواقع التعليمية حياة سارة قارة ، وتوفيقا كاملا فى أداء رسالة التربية المقدسة ، رسالة الأنبياء والمصلحين ، التى نسعى جميعا الى دعمها وتأصيلها بكل ما نملك من طاقة وعدة وايمان ، والعمل على توحيد الصف ، وجمع الكلمة ، وتوثيق الروابط ، وتقوية العلاقات الانسانية الوطيدة ، بين أسرة المعلمين فى شتى ميادين العمل ونشاطاتها المتعددة ..

كما يتوجه مجلس تحرير الصحيفة بدوره الى جميع السادة المعلمين على مختلف مستوياتهم الوظيفية بالتحية والتقدير ، سائلا المولى جل وعلا أن يأخذ بأيدينا نحو العمل الجاد ومضاعفة الجهود وزيادة البذل والعطـــاء لخدمة الأهداف التربوية المثلى ، التى تساعد فى تكوين الأجيال الصـــاعدة من نابتة الأمة وشبابها بالعلم النافع ، والتوجيه الراشد ، والأخلاق القويمة ، والاعداد السليم ، للاخذ بيد الأمة نحو الكمال المرجى والأمل المنشود .

هذا وندعو الزملاء الأكارم الى المشاركة الفعالة فى تحرير الصحيفة ، والعمل على ارسال المقالات والبحوث والآراء والملاحظات والأخبار المفيـــدة التى ستكون موضع الاهتمام والدراسة . على أن تبعثوا بها الى الســـيد الاستاذ محمود النبوى الشال سكرتير التحرير على عنوان الرابطة .

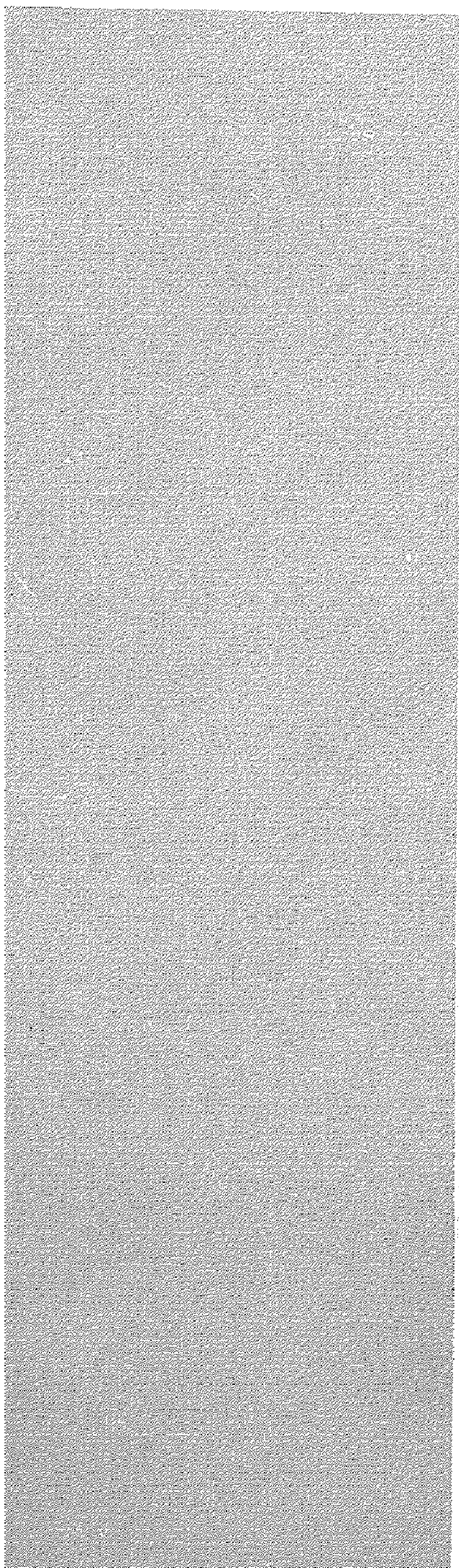
ونعاهدكم على المضى قدما فى القيام بحمل المسئولية الأدبية ، ورعاية هذه الأمانة الغالية ، استمرارا للمسيرة الحثيثة على طريق الحق والخير ، وفى هدى العلم النافع والثقافة الأصيلة والمقاصد النبيلة .

ونسأل الله عز وجل الهداية والاستقامة ، وأن يكون سعينا خالصا لوجهه الكريم ، وأن يوفقنا الى ما يحبه ويرضاه من القول والعمل والنيـــة الصادقة ، فانه جل وعلا حسبنا ونعم الوكيل .

مجلس ادارة الرابطة
وهيئة تحرير الصحيفة

مطبعة الجبلاوى
٢٠٢ شارع الترعة البولاقية

رقم الايداع بدار الكتب ١١٠/١٩٨١



صحيفة التربية

السنة الثالثة والثلاثون　　يناير ١٩٨٢　　العدد الثانى



صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ـ ت ٧٥٩٧٨٦

رئيس مجلس الادارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

- تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .
- جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة .
- تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم .
- ترسل المقالات والمكاتبات باسم سكرتير التحرير بمقر الرابطة .

- الاشتراك السنوى :

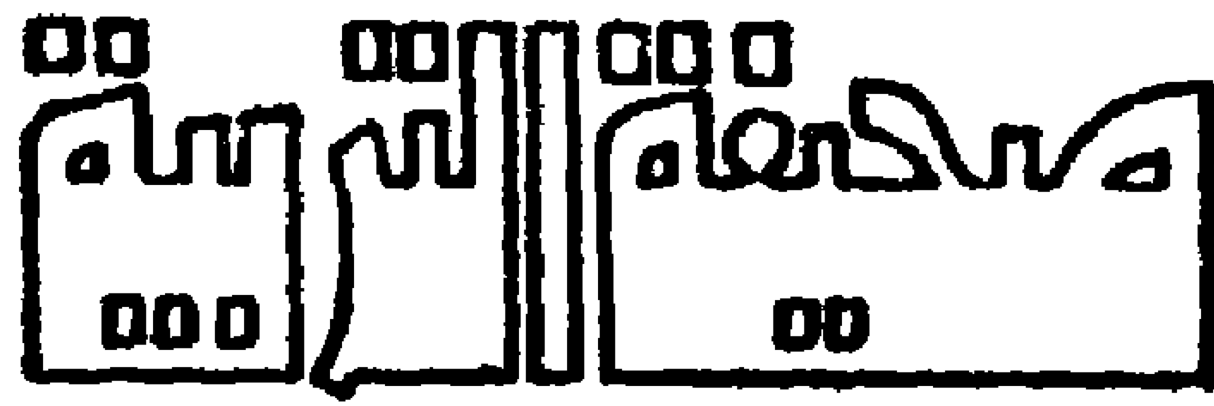
١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة .

١٦٠ قرشا للصحيفة فقط .

٢٠٠ قرشا ما يعادل القيمة خارج الجمهورية .

تصدر اربعة اعداد فى السنة

فى اوائل كل شهر : أكتوبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو



السنة الثالثة والثلاثون　　يناير ١٩٨٢　　العدد الثانى

فى هذا العدد

كلمة المحرر

هل هناك قضية للشباب فى مصر

للاستاذ الدكتور
يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

كان الشباب دائما وما يزال وسيظل أهم ماتدخره مصر لمستقبلها وأغلى ثروة قومية تعتز بها ، ومن هنا كان اهتمام المجتمع برعاية الشباب والدعوة الى تهيئة الفرص الملائمة لاعداده للقيام بدوره فى مستقبل حياة الأمة . غير أن هذا الاهتمام بالشباب كثيرا ما يفتر فى غمرة الأحداث أو المشكلات التى تواجه المجتمع حتى اذا ما ألمت بالأمة مواقف تهدد حاضرها اتجهت الأنظار الى الشباب تلتمس فيه الأمل للحفاظ على كيانها وتأمين مستقبلها . لذلك نجد أن فى اعقاب الاحداث القريبة المؤسفة التى هددت وحدة الأمة والاغتيالات الغادرة التى هزت كيانها أن ارتفعت الأصوات عالية منادية بدراسة مشكلات الشباب ووسائل توجيهه ورعايته باعتباره عدة المستقبل وباعتبار أن قضيته هى جزء لا يتجزأ من قضية المجتمع ومشكلاته .

وقد يحتاج التعرض لهذا الموضوع أن نبدأ بايضاح المقصود بالشباب هنا . غير أننا نفضل الا ندخل فى تعريفات أكاديمية قد تختلف فيها وجهات النظر ونكتفى بأن نستخدم تعريفا اجرائيا للشباب يشمل أبناء الأمة فيما بين المرحلة التى تلى الطفولة المتأخرة ولتكن من حوالى سن الخامسة عشرة الى مرحلة الرجولة اى قبيل سن الثلاثين فهذه الفترة هى تقريبا الفترة التى

يحتاج الفرد فيها الى الاستقرار النفسى والتكيف مع بيئته وتحديد أهـــدافه فى حياته فى ضوء قيمه ومثله العليا التى كونها وما زال يكونها كما أنهـــا الفترة التى يبدأ فيها فى التعرف على نفسه والتعايش معها فى سلام فيختار طريقه فى الحياة ، وهو فى هذا كله اشد ما يكون حاجة الى من يخلص له النصـــيحة ويأخـــذ بيده ويرشـــده ويبصره بالحياة وما فيها من خـــبرات وعظات .... الـــخ .

ولا شك أن هناك عددا كبيرا من المؤسسات القائمة فى المجتمع التى من أهم وظائفها رعاية هؤلاء الشباب وارشاده واعداده لتحمل مسئولياته فى مستقبل حياته . ومن أمثلة هذه المؤسسات وأهمها دور التعليم كالمدارس والجامعات واجهزة الاعلام المختلفة من صحافة واذاعة وتليفزيون وكذلك دور النشر التى تصدر الكتب والمطبوعات ثم السينما والمسرح والنوادى الرياضية والاجتماعية والساحات الشعبية ودور العبادة وغير ذلك من المؤسسات الأخرى .

وفى واقع الأمر لو نظرنا الى قضية الشباب نظرة شاملة ومتكاملة مع الأحداث التى يعيشها والنشأة التى نشأ فيها والمستقبل الذى يرجوه ويسعى الى تحقيقه لوجدنا أن قضية الشباب هى نسيج متفاعل ومتكامل مع بقيـــة قضايا المجتمع ومشكلاته من اقتصادية وتربوية وثاقية واجتماعية وسلوكية وسياسية .. الخ . فهل يمكن مثلا فصل قضية الشباب اليوم عن قضية التعليم فى المجتمع وأساليب ووسائل تربيته ، ما اتبع منها فى الماضى مما أثر على شباب اليوم أو ما يتبع منها حاليا مما يؤثر أيضا على شباب اليوم بل وعلى الجيل المقبل كله ؟ واذا تحدثنا اليوم ونحن فى صدد رعاية الشباب وحمايته عن ضرورة توفير العمل المنتج للشباب الذى يحقق له ذاته وطموحه ويصرف فيه جهده وطاقته لخير نفسه ومجتمعه فهل يمكن فصل ذلك عن التخطيط الاقتصادى والاجتماعى للمجتمع ككل ؟ وهكذا فان كل جانب من حياة المجتمع لابد وأن له صلة وثيقة بشباب هذا المجتمع ان لم يكن فى أمســـه وطفولته ففى حاضره وشيخوخته .

ومن هنا فاننا ندعو أن يكون التخطيط لأبناء الأمة ورعايتهم والتخطيط لحياة المجتمع وتنميته تخطيطا شاملا متكاملا فلا يمكن ان نتصور مثلا التركيز

علي تربية الشباب رياضيا دون أن تلقى الطفولة عناية متوازنة مع العناية بالشباب ، والا كنا كمن يركز على محو أمية الكبار دون أن نخطط لاستيعاب الأطفال فى مدارس التعليم حتى لا يفوتهم قطار التعليم وهم كبار .

واذا نظرنا الى رعاية الشباب تربويا وصحيا ودينيا ورياضيا كما يجب أن يكون الاهتمام فى الوقت الحاضر ، بل وفى كل وقت ، اذا نظرنا الى مثل هذه الرعاية نظرة مهنية على أسس موضوعية سليمة فهل يمكن أن نتغافل عن دور المدرسة فى هذه الرعاية ؟ هل يمكن أن نتحدث فقط عن النــوادى الرياضية وعن الرعاية فى دور العبادة وعن شـــغل أوقات الفـــراغ وعن الصحافة وأساليب الاعلام وعن المعسكرات الصيفية وعن كل هذه الأساليب وغيرها دون أن نؤكد على الأداة الأساسية والمتخصصة فى هذه الرعاية وهى المدرســـة ؟

لقد تبارت الأقلام فى هذه الأيام فى الصحف وفى الندوات العامة حول الحديث عن رعاية الشباب وقد أجاد البعض فى العرض وتحليل المشـــكلة تحليلا علميا غير أن الكثيرين قد تناسوا أن للمشكلة جذورا عميقة يرتبـــط حلها بايجاد الحلول المناسبة لمشكلات المجتمع الاخرى وتصور البعض الآخر أن المشكلة من البساطة بحيث لا تتطلب أكثر من أن يضغط المسئولون على بعض الأزرار فتنفتح أبواب السعادة وعوامل التكيف والتوجيه أمام الشباب. غير أن ما يدعو الى العجب أن الكثير من الآراء قد تجاهلت دور المدرسة أو الجامعة فى التربية تجاهلا يكاد يكون تاما كما لو كنا قد أنشأنا المدارس ترفا لا علاقة له بمشكلات مجتمعنا واحتياجات ابنائنا وتحقيق أهدافنا القومية عن طريقهـــا .

قد يرد بعض القراء على هذا الكلام بأن المدرسة قد حادت عن القيـــام بوظائفها أحيانا عندما تتحول الى جهاز تفريخ للحصول على الشـــهادات والاعداد للامتحانات مما جعلها فى بعض الأحيان تهمل الرعاية المتـــكاملة لأبنائها وتربيتهم التربية السليمة وحتى اذا سلمنا بأن هذا صحيح أحيانا فهل هذا يعنى أن نهمل المدرسة أو الجامعة ودورهما فى رعاية الشـــباب بل والأطفال والفتيان فى بيئتها ؟ أن الاتجاه السليم هو أن نطالب بالحاح لتمكين المدرسة من تأدية وظائفها الأصلية والأساسية فى رعاية الشباب بل وفى دراسة جميع العوامل المرتبطة بهذا الموضوع مما يتصل ويتشـــابك مـــع

العوامل الأخرى فى المجتمع التى تعوق الحلقة المتصلة فى بناء المواطن المصرى منذ ولادته مارا بمرحلة الشباب حتى كهولته .

● ان قضية الشباب ورعايته هى قضية اصلاح المجتمع من جميع نواحيه ولا يمكن فصل احدى القضيتين عن الأخرى وان كنا نضطر أحيانا الى الفصل بين القضيتين فان ذلك يتم فقط لتيسير الدراسة والتحليل .

● أن رعاية الشباب فى مجتمعنا يجب أن ينظر اليها نظرة شاملة وليس من جانب واحد من جوانب هذه الرعاية مثل الجانب الرياضى دون الجانب الثقافى . كما يجب أن ينظر اليها نظرة متكاملة مع بقية جوانب التنمية فى المجتمع .

● ان المدرسة أو الجامعة يجب أن تكونا الأداة المتخصصة التى يجب أن نلجأ اليهما فى تربية الشباب والأبناء وعلينا أن ندعمهما بالامكانات البشرية المدربة والمؤهلة لهذا العمل وبالامكانات المادية اللازمة للقيام بالتربية بالمعنى الشامل لهذه الكلمة وان نستعين بكل ما فى المجتمع من عوامل مساعدة أخرى .

وأرجو أن نتعرض فى عدد قادم ايها القارىء العزيز لبعض وسائل وأساليب رعاية الشباب فى مدارسنا .

---

(١)

النشاطات الثقافية في حقل التعليم

للأستـــــاذ محمـــود النبـــوى الشـــــال

الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم

الثقافة بمفهومها البسيط هي مجموعة الخيوط أو احدى همزات الوصل التي تكون الشخصية الانسانية ، وتسهم بصورة ايجابية في عمليات التغيير التي يتطلبها الواقع ويفرضها ، وتدفع الفرد الى التفكير المنظم والعمل المتقن والتصرف الحكيم بما يحقق له التوافق الاجتماعي وايجاد التجانس وازالة الفوارق وحل المشكلات اليومية ، من خلال التأثير والتأثر المتبادلين وفي ضوء العلاقات الانسانية المتزنة بينه وبين غيره عند الاجتماع على هدف يقصـــد لذاته أو حاجة يلح الواقع في طلبها .

وبنظرة دقيقة الى مؤسساتنا التعليمية تبرز أهمية الثقافة التي نفتقدها بالصورة المرجوة . فالطالب في المدرسة قد يتعلم ، ولكنه قلما يتثقف ، وهذا من شأنه أن يؤثر تأثيرا ملحوظا على حيوية العملية التعليمية ، وعلى تكوين هذا الطالب التكوين العام المتكامل ، الذي يساعده في الاضطلاع بمسئولياته والقيام بتبعاته ، اذا علمنا أن الحياة ليست علما صرفا ، ولكنها شيء يضم الى الواقع الملموس ما يستتر خلف هذا الواقع من منظورات مبهمة في وحدة متكاملة وصورة متجانسة وعلاقة متفاعلة .

ولكي نضع الأمور في نصابها ينبغي أن تتجه المناهج الدراسية الى توفير القسط الملائم والفرص المتاحة لكل طالب من التربية المنسجمة الشاملة التي تركز بخاصة على ما يستحق التركيز وما يستأهل الاهتمام بالنواحي الثقافية من زواياها المختلفة بحيث لا يحس شيئا من التناقض ، وبحيث لا نقتصر على

المعارف والمعلومات النظرية المألوفة وحدها فى مجالاتها المستقلة ودوائرها المغلقة تحقيقا لأكبر قدر من الفعالية .

ولن يتحقق ذلك الا اذا وفرنا للمتعلم ضروبا شتى من النشاط الثقافى النوعى بمختلف صوره وتعدد جوانبه ، فلا يكون فى وقت من الأوقات نافلة أو أمرا ثانويا على هامش الدراسة كما هو ملموس فى كثير من المواقــع الميدانية ، لأنه فى حقيقته من العوامل الرئيسية فى بناء تكوين المتعلم وتشكيل سلوكه ، واغفاله أو آهماله تهديم لهذا التكوين ، بل تقويض لأركان العملية التعليمية فى حد ذاتهــا .

ولقد بات مؤكدا أن التعليم الذى يقوم على ملء العقول الخــاوية بالمعلومات والمعارف النظرية على اختلاف الوانها تعليم فاشل وغير مجــد ، لأنه يعتمد اكثر ما يعتمد على حشو الرءوس بتلك المعلومات من غير تمثل صحيح أو هضم كاف لها ، فى الوقت الذى منح الله فيه الانسان بعــض القدرات الخاصة التى يجب تنميتها حتى تصبح فعالة ومؤثرة .

ايد هذا المعنى السيد « الدوس هكسلى » الذى احتج احتجاجا عنيفا على هذا الاسلوب فى قوله المأثور : « ليس العقل وعاء نستطيع أن نملأه بطريقة آلية ، انه كائن حى ليس له من الغذاء بد . والكائن الحى الذى يتلقى غذاءه بشهية هو الذى يمتص هذا الغذاء على أحسن وجه . واذا أخذنا المعدة على أنها دلو وحشوناها بالطعام حشوا فانها فى الغالب ســـــوف تلفظ هذا الطعام فى نوبة من نوبات الغثيان ، وكذلك يفعل العقل » .

وزيادة فى تأكيد هذه النقطة صور « هكسلى » الطفل فى ذلك العصر وهو فى غرفة الدراسة صورة كئيبة حيث قال : « وانه ليجلس على مقعــد الدراسة مستكينا سلبيا بين أربعين أو اكثر من زملائه المتباينين المختلفين ، والمدرس يضخ المعلومات ، ثم يعاود ضخها مرة بعد مرة بطريقة آلية فى وعاء الطفل العقلى » .

ولكى نضع الثقافة فى موضعها العملى الصحيح ينبغى أن نوجه عنايتنا أساسا الى المدرسة باعتبارها البيئة الثقافية الهامة فى تكوين المتعلم بحيث تتوافر لها العناصر المحققة للمناخ الثقافى السليم من خلال الجوانب التالية :

١ ــ مناهج تعليمية جيدة الاعداد والصياغة والاختيار :

وهذا يتطلب القيام بمراجعة شاملة للمناهج الدراسية وتحليلها بمنظور جديد ومأخذ دقيق يستبعد الحواشي ويركز على الأساسي ، واصطفاء ما فيها من قيم صالحة تستحق البقاء ، وبلورتها بصورة عصرية جذابة مرنة تقـــابل المستهدف منها وتؤكده ، وتعنى بخاصة بكل ما يرتبط بتطلعات واقعنا وفلسفة مجتمعنا ، مع الافادة من ثقافة الغير والمحافظة على وجودنا وشخصيتنا ، ورفض سياسة النقل والتقليد والاتكاء على آفاق الابداع والصيغ المواثمة الخلاقة .

٢ ــ كتاب مدرسى متطور صالح فى مضامينه جذاب فى شكله :

الكتاب المدرسى برغم التحسن الملحوظ الذى طرأ عليه أخيرا ، فانه مازال فى مسيس الحاجة الى مزيد من التحسين المستمر سواء فى طباعته واخراجه بعامة ، أم فى المادة العلمية التى يضمها من خلال المقـــررات الدراسية المحددة .

انه يحتاج من غير شك الى اهتمام متصل فيما يتعلق بتعبيره عن الارتباط بتراثنا الثقافى من ناحية ، ومواكبته لثقافة العصر من ناحية أخرى ، ومدى استلهامه للعناصر الايجابية فى هاتين الدائرتين بما يحقق تكامل الثقـــافة وفاعليتها ، كما يتطلب اعادة النظر فى صلاحيته للمتعلم بحيث يكون أداة أصيلة فى نموه الثقافى وفى تجانسه وتكوينه .

هذا بالاضافة الى ضرورة العناية كل العناية بتصميم الغلاف الذى ينم عما بداخله وباختيـــار خامته واختيـــار الصور الفوتوغرافية والرســـــوم التوضيحية بحيث تكون جلية واضحة المعالم وعلى أن يلعب اللون دوره فى هذا المجال ، ولهذا كله تأثيره القوى على الارتقاء بمستوى الكتاب المدرسى مما يشوق الطالب على الاقبال عليه بكنه الهمة والرغبة ، وبمزيد من التقدير والاعجاب وهو بهذه الصورة من الاتقان والجمال اللذين يغريانه بحب المادة واحترامه لها فى شكلها ومحتواها ، فتكون الفائدة من ورائه أعم والعـــائد أوفى .

٣ — معلم مكتمل العدة فى الاعداد والتكوين المهنى :

يقوم المعلم بالعبء الأكبر فى اعداد الناشئة وتربيتهم وتهيئتهم للحياة الكريمة ومن ثم تبرز أهمية اعداده فى اطار الفلسفة السياسية والاجتماعية للدولة . ونحن فى مسيس الحاجة الى طراز فائق من المعلمين الذين يتمتعون بالصلاحيات الكاملة من العلم الموفور والثقافة المتميزة الواسعة والخبرات المتعمقة والقدرة على العطاء السليم .

وليس هذا فحسب ، بل لابد لهم من الالمام بالأساليب الحديثة والطرق المثمرة والأسس المؤثرة ؛ ولهذا كان لابد من اختيار المعلم وفق مواصفات ومهارات وقدرات خاصة ، مع توافر الاستعداد للمهنة وحبها والايمان العميق بها ، معلم يحاسب نفسه قبل أن يحاسبه غيره ، وينقد نفسه نقدا ذاتيا يتيح له النمو الذاتى والتجدد المستمر والارتفاع بطموحه الى استكمال نقصه وتحصين ذاته ودعم شخصيته وزيادة فاعليته وأن يلبس لكل حال لبوسها ، وأن يقف تجاه كل موقف بما يلائمه ، وأن يحسن الافهام اذا حدث ، ويحسن الفهم اذا حدث . هو الذى يأخذ فى اعتباره أنه مهما يبلغ من العلم والثقافة فلن يصل الى حد الكمال ، وأنه مهما يكتسب فلن يؤتى من العلم الا قليلا .

وعلى كليات التربية أن تقف الطالب الذى سيصبح عما قريب معلما على تحويل مدرسته التى سيعمل فيها من مجرد دار للعلم الى دار للمجتمع ، وتقديم خدماته من أجل الارتقاء والنهوض بها حتى تصبح بيئة جمالية نظامية نظيفة ذات رواد وتقاليد مرعية .

واذا كنا نعيش الآن عصرا شهد ازدهار العلم والتقدم فليس من المناسب فى شىء أن يسير اعداد المعلم بطرق تقليدية ثابتة ، فالواجب اجتيازها الى أساليب مبتكرة تتمشى والاتساع الكبير فى ميادين التطبيق التى تواجه احتياجات الحياة اليومية وتلبى مطالبها العصرية .

نريد معلما تزداد قدرته أثناء الاعداد وبعده على الاحساس بجدوى العمل ونبله ، وبمضاعفة الانتاج والتعاون مع الغير ، وتوجيه الحقائق الكونية والظروف والملابسات وجهة وظيفية ، أى ربط العلم بشئون الحياة وفلسفة المجتمع .

وفى برنامج اعداد المعلم ينبغى أن يكون ثمة اجراء لمسح شامل يرصد امكانات المدارس المادية والفنية على اختلافها حتى يكون التفاعل عمليـــا بمقتضى هذا الواقع وليس قائما على المثاليات الرفيعة التى لا يتسنى وجودها أو تحقيقها الآن فى كثير من المواقع التعليمية .

وليس فى منطق العصر أن يكون عمل المعلم قاصرا على مهنة التدريس فى حد ذاتها بالنسبة للمادة الدراسية التى تخصص فيها ، ولكنه فى المقام الأول مرشد وقائد ومصلح اجتماعى يقوم بكل عملية مربية ، سواء فى مواقع العمل بالمؤسسات التعليمية ، أم فى الحياة التى يعيش بين ظهرانيها وينتمى اليهـــا .

ولابد أن يتعود المعلم منذ سنى اعداده على احترامه للتراث الثقافى الذى نبت على هذه الأرض وتحت سماء هذه الرقعة من وطننا ، وان يستحث همته ويستثير عاطفته ، ويدفعه دائما الى العمل لتحقيق الأمل ، واكتساب طابع مميز أصيل محدد المعالم ، بين القسمات لا يجوز اغفاله أو تناسيه ، وأن يرفض أية ثقافة أجنبية متى ثبت لديه إنها تتعارض ومثاليتنا وميـــولنا وتقاليدنا . وليس معنى هذا أن نغلق أمامنا نوافذ الضوء والهواء فى استرفاد كل ما من شأنه أن يتقدم بنا خطوة الى الأمام .

وفى اعداد المعلم ينبغى لنا أن نعنى عناية خاصة بأصول دينه وروح عقيدته وحميد سلوكه . فلن يكون مصدر عطاء حقيقى ومؤثر فى أبنـــائه الطلاب ، وبخاصة اذا ما تعلق الأمر بمعلم اللغة والثقافة القومية ، واعادة النظر ايضا فى طرق التدريس ووسائل التربية ، وفى الشروط والمواصفات التى تعيش فى ظلها البيئة المدرسية الآن بعد أن انعدمت منها النشــــاطات المتمثلة فيما كان يسمى الهـــوايات الأدبية والفنية والعلميـــة والاجتماعية واللغوية وأنزوى دور المكتبة وتزايدت أعداد التلاميذ فى الفصول الدراسية بما يقف حجر عثرة أمام أى نجاح لدور المدرسة التعليمى والثقافى .

٤ ــ خلق مناخ مدرسى يكفل تحقيق جوانب النشاطات الثقافية على اختلاف صـــورها :

وذلك لكى تصبح العملية التعليمية التى تقوم بها المدرسة جزءا من رسالتها الثقافية المأمولة ، وبحيث يصبح التعليم بمنزلة العمود الفقـــرى لخط ثقافى عام يتكون من خلاله الطلاب الذين يتميزون فيما بينهم بطـــاقات وقدرات تختلف كما وكيفا ونوعا .

فهناك الجسد وطاقاته ومطالبه والعقل وطاقاته واحتياجاته ، والنفس والروح وطاقاتهما ، وهناك الاستعداد الهائل لدى كل فرد نحو الخير أو الشر ، وهناك الطاقة الكبرى عند كل انسان لتسخير هذا الكون والافادة مما فيه ، وهناك الاستعداد للحياة العملية والتجاوب وميادينها المختلفة .

وهذه الطاقات المتعددة فى أبنائنا الطلاب ، اما أن تطلق فى اطارها الصحيح أو اطارها الخاطىء ، واما ان يطلق بعضها ويعطل الآخر ، أو تطلق كلها ، والسياسة التعليمية هى التى تفجر طاقات المتعلم كلها ، وتفجرها فى طريقها الصحيح .

من أجل هذا كان لابد لنا أن نفسح للنشاطات المختلفة رحابا أكثر مما نفسحها لغيرها تحقيقا للآثار المباشرة وغير المباشرة فى خلق الفرد وسلوكه وقدراته الذاتية وايجاد التوازن السليم بين ميوله واستعداداته ، مع توفير المناخ الصالح الذى يتيح له أن يستخدم مواهبه فى أتم صورها وأحسن حالاتها .

٥ ــ العناية بالانتاج التعليمى فى كافة مظاهره والحرص على مضاعفته :

على أن تكون طبيعة هذا الانتاج استثمارية لا استهلاكية ، استثمارية بالعطاء المخلص والجهد الجاد ، وبدافع الشعور بالمسئولية طلبا للعائد المعقول عن طريق ما تم انجازه فالانتاج اصبح مطلبا أساسيا فى التنمية العلمية والثروة الاقتصادية ، واصلاح المجتمع واثرائه واسعاد أفراده تحقيقا للفائدة العامة المرجوة فضلا عن تعميق الجانب الثقافى الذى يدور فى مداره .

٦ ــ افساح المجال أمام قيم الحرية والابتكار والقدرات العلمية والعملية :

الحرية قيمة عليا ، ومعنى من المعانى السامية فى الحياة ، وركن أساسى من أركان العملية التعليمية والثقافية الحديثة ، بدونها يفقد المتعلم ذاته وتلغى شخصيته ويكون هدفا للاستعباد والاذلال والتخلف ، ومن ثم أضحت الحرية مبدأ أساسيا فى منهاج تعليمى عصرى خروجا من دوائر الانغلاق والتبعية . وفى كثير من حقول التعليم نحاول البحث عن مبادىء الحرية وتطبيقها فلا نجدها ، واذا وجدت كانت ضئيلة جدا لا تؤدى وظيفتها

على النحو المطلوب . والثقافة الصحيحة تحقق للفرد أسباب الحرية وتثبتها ، وتتيح أمامها فرص النمو والازدهار ، على أن يتم ذلك بصور عملية فى كل مظهر من مظاهر العمل والنشاط داخل اطار المؤسسة التعليمية .

والثقافة بمعناها الحقيقى تنزع الى الخلق والابتكار وتكره التقليد والمحاكاة الآلية ، وتشجع عنصر الاضافة المتجددة التى لها جذورها وابعادها، باقتحام الآفاق التى لم تقتحم من قبل ، والاحاطة بكل جديد من الحقائق العلمية والتاريخية والاجتماعية التى لا غنى عنها لخلق الشخصية المستقلة وعدم الذوبان فى غيرها .

واذا كانت قدرات الطلاب العلمية مختلفة بحكم الفطرة والطبيعة ، فان ثمة مجموعات تؤهلها استعداداتها للنمو والتفوق ، وهذه الشريحة لابد الا نقتصر معها على حدود العلم الذى يفرض على الطلاب بعامة ، بل نخصها بمزيد من التثقيف الذى يشبع استعدادها ويلبى شغفها بالاستزادة منه وتعمق مفاهيمه ، ومحاولة تحصيل قدر أوفى من الخبرات المصاحبة لتلك المواد بصورة عملية تطبيقية .

٧ ــ تأكيد القيم الروحية والدينية والخلقية :

الثقافة من أهم العوامل التى تحقق للفرد استثمارا خلقيا ملموسا يزيده احساسا ويقينا بذاته ودعم شخصيته وتثبيت عقيدته ، كما تهيىء الفرص المتاحة لبناء نظم دقيقة فى نسيج القيم الاجتماعية والانسانية والمثل العليا التى تهدف الى كل ما هو نبيل وجليل .

ان الأمة العربية ذات تراث روحى وعقلى وأدبى ، والقرآن الكريم المعجزة الالهية الكبرى ، وأحاديث الرسول المعصوم صلوات الله وسلامه عليه ، نور تراثها الروحى الباهر وزادها الخصب الذى يهدى الانسان سواء السبيل بما شرع من قيم عليا ترسم للمرء أصول العقيدة وتبين جوهر العبادات والفضائل التى تطهر النفس وتزكى القلب ، وتخلص الانسان من آثار السحر والدجل والشعوذة والكهانة والخرافات ، وتعده للعلم النافع والثقافة الجامعة المؤثرة وفهم القيم الاجتماعية الأصيلة بغية الانتفاع بالحياة وممارسة الصدق والتحلى بالأمانة والعدالة والنزاهة والمساواة بينه وبين غيره من الناس فى جميع الحقوق والواجبات .

والقرآن الحكيم بذلك قد عمم وحدة الدين ووحدة اللغة العربية التى نزل بها وجعلها خليقة بأن تكون لغة عالمية ، عن طريقها وبها فرق الله جل وعلا بين الحق والباطل والحلال والحرام ، وعن طريقها وبها تبلورت الأحاديث النبوية الشريفة التى أوضحها وفصلها رسولنا الأمين صلوات الله وسلامه عليه فى بيان رائع صاف شفاف مؤثر ، وجه النفوس الحائرة الى ما فيه صلاحها وفلاحها فى دنياها وآخرتها .

والثقافة احدى العمد الأساسية التى تقوم عليها الأديان السماوية والتعاليم الروحية المقدسة ، فهى عماد الحياة وعماد كل وجود ، وتربية الذوق وتكوين السلوكيات الحميدة والأخلاق القويمة هى احدى مقومات الثقافة ، وهذا بدوره يحتم علينا أن نصوغ المتعلمين على أساس متين من الالتزام بالبناء والابتعاد عن الهدم ، وسلوك الطريق الى العمل الايجابى لخير انفسهم ، ولخير الجماعة الانسانية كلها التى ينتمون اليها .

ان تهذيب نفس المتعلم والارتقاء بروحه وتعميق ايمانه أشياء لها أهميتها وجدواها فى أى نظام تعليمى متطور ، فاذا تعهدناها بالرعاية والتوجيه أتت اكلها ، واذا أهملناها أدت الى الانحراف . ومن أجل هذا فان ممارسة الاخلاق بصورة تطبيقية فى حياة الطالب الدراسية وحسابه عليها علما وسلوكا داخل المدرسة وخارجها أمر أساسى فى نظام تعليمى ناجح ، مع اعطاء صورة عملية عن مظاهر الخير والشر فى أى شىء ، وجعل الطالب فى دائرة الخير دائما ، وابعاده عن دوائر الشر ليكون بمنجاة من التردى فى حمأة الرذائل والسقوط فى الهاوية وقد ثبت أن الأمم التى تفقد محاسن الأخلاق والقيم الروحية أمم منحطة حضاريا ولو ارتقت ماديا .

وفى منهاج اسلامى بناء لابد أن تعطى روح الطالب وقلبه ونفسه حاجاتها عن طريق وضعه فى جو مناسب يشرق بالخير كل يوم ويفيض بالايثار والمحبة والتعاون ..

٨ — النشاط الثقافى فى مجال لغتنا القومية :

لم تعد اللغة العربية مجرد أداة للتفاهم ، بل هى أكثر من ذلك ، انها وعاء لثقافة العصر ، وملمح رئيسى من ملامح الشخصية القومية ، كما أنها المجال الأساسى الذى تنصب فيه طاقة الانسان الفنية الابداعية الباطنة

فمفرداتها انما تجيء انبثاقا من ينابيع ومباديء تضمها تتدفق منها مجموعات ومشتقات كثيرة تعكس بعض الأفكار والاتجاهات التى ترتبط ببعضها ويرتد كل منها الى جسد كبير ، وبهذه الأفكار والاتجاهات نعرف الصواب والخطأ ، ونستطيع صياغة كلمات جديدة للمواقف الجديدة دون الخروج على أصول اللغة وروحها .

من خلال تحديد اللغة المستهدفة فى التعليم ، نرى ضرورة الاسترشاد بمعجم لغوى يتضمن اللغة الأساسية لطلاب المراحل الأولى من التعليم يكون بمنزلة المرجع والمرشد لمن يؤلف لمراحل التعليم ، ويضع الأساس العلمى والوظيفى للغة الطالب ، بالاضافة الى العمل على تيسير الكتابة والاملاء ، وعلى دراسة الأدب العربى وتقديم الدرس البلاغى باعتباره تاريخا وليس مثلا للمحاكاة من خلال علم جديد للاسلوب ، ومعايير مستحدثة للتذوق الأدبى والبلاغى ، والوصول الى صيغ مختارة أكثر يسرا وحيوية ووظيفة فى تمثل قواعد النحو العربى بالنسبة للمتعلم فى مراحل التعليم المختلفة .

٩ ــ النشاط الثقافى فى مجال التربية الرياضـــية :

تنوه التربية بأهمية المحافظة على الجسم وصـــحته ، وعلى قـــوته وسلامته . والرسول الكريم يقول : « ان لبدنك عليك حقا » . ويقول أيضا : «المؤمن القوى خير وأحب الىالله من المؤمنالضعيف وفى كل خير» . ولذلكفان تربية الأطفال على القوة منذ الصغر أصبح أمرا لازما ومشروعا ، وبخاصة فى مجتمعنا الراهن . وفى الحديث الشريف يقول سيد البشر : « علموا أولادكم السباحة والرماية وركوب الخيل ، ومروهم أن يثبوا على الخيـــل وثبـــا » .

فالنشاط الرياضى يوفر للمتعلم لياقة جسمية كاملة واتساعا فى الذهن ، فلابد من وضع منهاج ثقافى وعملى لنشاط منظم يتناول فنون التربية الرياضية على أن يتسلل هذا المنهاج ويتدرج مع أعمار التلاميذ لكل ما يخرج جسما قويا كالجرى والقفز والسباحة والملاكمة والمصارعة وغيرها ، ثم يمر الطالب على كل منها فى دورة خاصة ، فاذا ما انتهى من مرحلة الدراسة يكون قد أخذ قسطا كافيا من التربية الرياضية فى مجالاتها المختلفة ، ويكون قد كـــون لنفسه بميله الطبيعى اهتماما خاصا بنوع أو أكثر من أنواع الرياضة المحببة

الملائمة التى قد يصل فيها الى مستوى مرموق ، وقد يبلغ به مبلغ البطولة والتفوق والانتصار فى احداها فيكون من النجوم اللامعة فى بلاده فى رياضة أو أكثر يلم بأطرافها ومجامع أسرارها ويستوعب فنونها وبذلك تتكون شخصية الرياضى الفائق الممارس المثقف .

١٠ ــ النشاط الثقافى فى دائرة الفنون التشكيلية والعملية :

يخطىء من يظن أن الفن التشكيلى والعملى هامشى فى حياة الناس وكمالى فى خطة الدراسة ، وأنه من قبيل الترف والأمور الزائدة عن ضرورات الحياة ، وأنه يمكن اغفاله أو حذفه من برامج التعليم ومجالات نشاطاته ؛ فالحياة التعليمية بدونه تصبح فوضى ضاربة تتسم بالارتجال والجمود ويعمها التخبط وتسودها الدمامة .

الفن التشكيلى ضرورة ملحة ، ولابد أن ينبع من كل فرد فى المجتمع ، يجب أن يكون افرازا طبيعيا للحياة بأسرها ، انه ليس مجرد ورود صناعية للتزين الساذج تملأ به المساحات الخالية .

ان الفن الذى ندعو اليه ونحبذه يجب أن يكون أكثر من زينة لحائط ؛ وأكثر من مجرد شىء جميل يعجب به فرد ليشتريه وليملأ به الفراغ . لا بأس أن يكون عندنا هذا اللون ، فالانسان مولع بالجمال فى نفسه وفيما يرى وفيما يستخدم من أداة ، فلا بدع ان شغف بذلك ، ولكن على ألا ينسى المعلمون أو طلاب دراسة الفن أنهم مسئولون عن شىء آخر يلزمهم به العصر ، ذلك أن يتحول الفن على أيديهم الى ضرورة اجتماعية وأمانة قومية ، وأن يتبح للمتعلمين من خلال نشاطهم الثقافى عن طريق الفن دراسة البيئة ، وما يطرأ عليها وما يشيع فيها تأكيدا لثقتهم بأنفسهم وتعميقا لاحساسهم بمعنوياتهم وتأصيلا لشخصياتهم .

ولن يتأتى ذلك الا اذا قامت برامج التربية والتعليم ومناهجها على أسس وطيدة من دراسة الفنون التى تفرد لها الخطط باحكام ، ويسير فيها كل شىء وفق نظام جاد واسلوب قويم من الممارسة الصحيحة التى تقتحم مشكلات الحياة وتمهد السبيل الى الكشف عن الخامات المختلفة والسيطرة عليها فى فنون الأداء والتشكيل المبنى على القيم الوظيفية التى تلبى مطالب الانسان .

وعلى هذا تصبح دراسة الفن أمرا حتميا فى التعليم وفى تربية المواطن العصرى لتتكامل شخصيته ويتعدل سلوكه ويعمق فكره ويسمو ذوقه .

وفى برنامج نشاط ثقافى فى مجالات الفنون يتجلى حس الطالب المرهف المتدفق من باطن نفسه ، ويعبر بانطلاق وحرية وحيوية عن أحاسيسه العارمة ونبضاته وانفاسه وخواطره وانطباعاته ، عن زفراته وابتساماته ، عن آماله وآلامه ، عن نزعاته وخيالاته ، رؤاه وأحلامه وأخلاقياته ، يبدو كل هذا جليا وطبيعيا فى حياة الطلاب وانتاجاتهم ، فى استخداماتهم للخامات المختلفة التى تعمق فهمهم للحياة وتجعلهم اكثر ادراكا وأوفر تمتعا بها .

لابد اذن من الحياة بالوجدان المتسع وبالطاقات الفنية والفكرية والابتداعية والعاطفية والحسية فى ظلال قدر مناسب من الحرية المنظمة التى خلقت مع الانسان والتخلص من الرق والعبودية فى الانتاج والعمل المباح ليكون كل طالب أكثر وعيا وادراكا وأكثر تمثلا للمواقف وأعظم تفهما وأقل تزمتا ، كما يصبح قوة ايجابية عاملة ذات اثر خالد فى محيطه تشكل تكاملا فى تفكيره ووجدانه وايمانه ، وهذه قيمة أخرى من القيم التربوية التى تساعد فى تكوين شخصيته الانسانية .

ولعل من أوجب الواجبات فى برنامج ثقافى فنى أن نركز على تذوق الانتاج الفنى التشكيلى الذى يحمل فى طياته قيما فنية كثيرة فى ضوء معرفة أسسه الفنية — مميزاته — خصائصه — العناصر الجمالية والوظيفية التى يشتمل عليها — كيف نفيد منها وفى أى النواحى — تأثيره فى خلق التوازن والتوفيق بين الصفات المضادة والصفات المقترنة — محاولة التدريب على نقد الأعمال الفنية وتحديد الأسس والزوايا والقيم التى يمكن الاعتماد عليها فى هذا المجال لاقتدار الطلاب على قراءة العمل الفنى وتحليله وتكوين رأى شخصى وفق هذه الأسس .

ولعل من الملائم أن نضع أمام الطلاب أكثر ما يمكن من عناصر التراث الفنى والجذور التاريخية التى تحمل جزءا كبيرا من حقيقتنا لمحاولة فهمها وتمحيصها وادراك وحدة المعنى والوظيفة التى تكمن فى المركبات الشكلية والارتباط الوظيفى بكل العناصر والمفردات التى يمكنهم بلورتها ومعالجتها فنيا، وتقليبها على كافة وجوهها برموز وأشكال متجددة لها ارتباطها واهميتها

بالنسبة للحياة وللعصر ، وبالنسبة للفكرة والعاطفة ، أى باظهار شيء من طبيعتهم وجوهرهم الحق فى ضوء التطبيق الذى يزيدها وضوحا ، ومعنى هذا ضرورة الافادة العملية من تراثنا الفنى الأول وعدم تجاهله ، واتخاذه أساسا ومنطلقا لتفهم الواقع والوقوف بحزم تجـاه المؤثرات والتيـارات الخارجية الهدامة التى لا تتفق وواقعنا وفلسفة حياتنا .

واذا كان تاريخ الانسانية كله مرهون بالتجديد فينبغى أن نعيد قراءة التراث الفنى بمنظور عصرى حسب المستويات الحديثة للتحليل واهم هـذه المستويات دقة الشعور وبلاغة الاستيحاء من الماضى الثقافى والفنى الصالح للتواصل والقادر على التفاعل مع حياتنا الحديثة وعلى الاستجابة لحاجاتها الحقيقية وحسن التصرف وفقا لمقتضيات التغيير والانطلاق منه فى وثبـة واعية بذاتها نحو المستقبل .

١١ ـ النشاط الثقافى فى مجالات التمثيل والموسيقى والأناشيد :

ان نظرتنا الى التعليم من حيث مجالاته ووظائفه تأخذ فى الاتســاع لتشمل عناصر ومعالم جديدة لتقديم الأنواع الجيدة من التمثيليات المسرحية التعليمية الهادفة وروائع الموسيقى المختارة ، وخلاصة الأغانى والأناشيد الرفيعة ، مما يزيد من حظ الطلاب من الحياة الثقافية فى مجتمعهم ، ويثرى وجداناتهم ، وهذا يتطلب تدريب الأطفال منذ البداية فى دوائر التعليم على فن الالقاء والتمثيل الذى هو السبيل المباشر لتقويم اللسان وصقل التعبير والقدرة على التأثير فى الغير ، فضلا عن ارهاف الحس وترقيق الوجدان بالموسيقى فى شتى فروعها ، وبمختلف الآلات الموسيقية الملائمة وبالغناء الرفيع والانشاد الممتع .

ويجب أن نزداد ادراكا بأن التدريب على هذه الجوانب فى هــذه الآونة المبكرة سواء كان بدراسة منظمة أم بدراسة شخصية ، أم بتثقيف النفس بهذه الاهتمامات الفنية له قيمة اصيلة وليست نافلة أو مجرد عمل اضافى على هامش الحياة الدراسية ولكنه تتمة طبيعية لازمة لعملية التعليم ، وتصبح بذلك مرحلة من اهم المراحل التى تتطلب تزويد المتعلم منذ الحداثة بالمعارف والتجارب المناسبة التى تقتضى الجدية فى الدراسة للحصول على الخبرة المتزايدة ، مدفوعين بحافز من رغبات جديدة أو مثيرات حية فى محيـط حياتهم .

وقد يصل بعض الطلاب الذين يمارسون هذا الضرب من النشاط الى درجة رفيعة من التفوق والبروز فى بعض هذه الميادين التى بدىء غرسها وتأصيلها فيهم منذ الحداثة .

وأمامنا أمثلة كثيرة لقيادات فنية ذاع صيتها وانتشرت شهرتها ما كان لها أن تصل الى ما وصلت اليه الا بفضل هذا الغرس المبكر فى حقول التعليم .

١٢ ـ النشاط الثقافى فى مجالات العلوم والرياضيات والآداب والمواد الاجتماعية :

ان دراسة المواد العلمية يمكن أن تتخذ وضعها فى حقل التعليم بممارستها فى أوقات النشاط المصاحب لتلك المواد بصورة عملية تطبيقية بوساطة المختصين فى كل علم من هذه العلوم ، ويدخل فى ذلك الحساب والجبر والهندسة ، ويندرج تحت هذا معرفة مظاهر هذا الكون وأحواله وقوانينه ، ودراسة أحوال البلدان المختلفة ، ويدخل فى ذلك أيضا الظواهر الاقتصادية والاجتماعية ، كما يدخل فى ذلك دراسة الأدب نثرا وشعرا . بما يحمل فى ثناياه من بلاغة ونحو وصرف واملاء ومفردات وعروض .

وفى العادة تكون استعدادات الطالب وقدراته على الحفظ والتلقى ناشطة وتقبله للعلوم كبيرا جدا ، وبالتالى تصير استعداداته العملية أكثر لشق طريقه فى الحياة .

وعلى هذا فالسياسة التعليمية ينبغى لها أن تركز بخاصة على النشاط الثقافى المصاحب للعلوم فى مرحة ما قبل البلوغ لتحمل مسئولية ما بعد البلوغ فى تربية لجسم الناشىء وتنمية لسمات الشجاعة والبطولة عنده ، وأن يعرف من طريق قريب ما يعتز به من تاريخ يرتبط بوطنه أولا وبالعالم ثانيا ويعرف الكون من حوله ، ونهيىء له الأجواء المناسبة للتطبيق العملى بروح التعاون والارتباط بالبيئات الصالحة والانسجام معها وعدم السكوت على ما يصدر أو يقع من خطأ ..

هذه هى الوسيلة السليمة العملية لصياغة الشخصية الناجحة وتنوير الذهن وتنمية الجسم والتعود على الكفاح والجهاد ، والنظر الى الناحية التى يرغب الطالب فى الاتجاه اليها مما يلائم وضعه ويتفق وشخصيته ويتمشى وحاجات أمته .

هذا والحديث بقية فى العدد القادم .

الآراء النفسية عند الإمام الغزالى

للدكتور محمد عبد الظاهر الطيب
كلية التربية — جامعة طنطا

مقـــــدمة :

يقف حجة الاسلام أبو حامد الغزالي على قمة النصف الثانى من القرن الخامس الهجرى ، عملاقا من عمالقة الفكر ، ورائدا من رواد البحـــث ، وفارسا من فرسان الحقيقة ..

ولقد كان الغزالى متعدد الجوانب ، فهو فقيه ، وهو متـــكلم ، وهو فيلسوف ، وهو صوفى ، وهذه هى الجوانب الأربعة التى اشتهر بها . لكن أحدا لم يصور لنا الغزالى ، عالما نفسيا ، على الرغم من غزارة ما كتب فى موضوع علم النفس ، اذ له فيه كتب مستقلة برأسها ، مثل معارج القدس . وله مباحث متفرقة فى شتى كتبه ، وبخاصة احياء علوم الدين .

ومهما تكن الآراء التى قيلت عن الغزالى مختلفة ، فان الجميع متفقون على علو مكانته فى شئون المعرفة ، ورسوخ قدمه فيها .

فلقد كان الغزالى أصوليا ماهرا ، وفقيها حرا ، ومتكلما بارعا ، واجتماعيا خبيرا بأحوال العالم ، وفيلسوفا يقف على قدم المســـاواة مع الفلاسفة ان لم يبزهم .

وكانت حياته القصيرة ، حافلة ، غنية بالتجارب ، وصورة للتعمق بأغوار الأمور ، فهو لم يكن ليحفل بمظاهر القضايا ، بقدر ما تهمه حقيقتها ، وكان يغوص الى أعماق المشكلات بجرأة العالم المتجرد .

وكان بالاضافة الى ذلك ، صوفيا مربيا ، عالما بالنفس البشرية وخفاياها، متأملا فعاليتها وأحوالها ، محللا بارعا للسلوك وخلجات الضمائر .

لذلك كان لابد لنا من أن نتجه الى دراسة آراء الغزالى النفسية ، وبخاصة أن الغزالى قد ألم الماما واسعا بكل النظريات والمناقشات التى دارت حول النفس .

والحديث عن الآراء النفسية عند الغزالى ، يقدم لنا صورة واضحة لما قيل حول النفس فى الفكر اليونانى والاسلامى ، حتى عصر الغزالى ، بل الى ما بعد عصره وبذلك فان الغزالى ، كان بالغا وواضحا ، على من جاء بعده من المفكرين المؤيدين له والمعارضين .

يضاف الى ذلك ، أن الامام الغزالى ، كان من الأوائل الذين نحوا لدراسة النفس موضوعيا ذلك لأنه ميز بين منهجين لدراسة النفس ، منهج يعتمد على النظر اليها كجوهر روحى ومنهج آخر يخرج عن نطاق الفلسفة والميتافيزيقا ، الى الوضعية والموضوعية ، وذلك حين يتعرض لنشاط النفس وأحوالها .

موضوع علم النفس عند الغزالى :

لقد نظر الغزالى الى هذه القضية نظرة جديدة ، فوزع موضوع علم النفس بين نوعين من العلوم ، كل منهما يختلف عن الآخر .

وسبب ذلك يعود الى أن العلوم عند الغزالى نوعان :

النوع الأول ـــ علوم المكاشفة :

وهى التى تبحث فيما يتعلق بحقائق الأشياء وأصولها البعيدة ، ولا يفيد فى هذه العلوم الحسى والعقلى وحدهما ، فلابد للوصول الى الحقيقة فيهما من نور يقذف فى القلب عن طريق الكشف .

النوع الثانى ـــ علوم المعاملة :

وهى التى تدرس نشاط الانسان وأفعاله ، سواء أكانت أعمال جوارح أم أعمال نفوس وليس معنى ذلك أن الغزالى يفصل بين النفس وأفعالها ، بل انه يلح على الجمع بين اعمال النفس واعمال الجوارح ، على اعتبار أنهما يشكلان معا فعالية الانسان .

فعلم المكاشفة اذن يتناول النفس من حيث هى كيان قائم بذاته ، له أصل وطبيعة ومصير . والغزالى فى هذا الموضوع أكثر ميلا الى تقليد الفلاسفة بالابقاء على الهيكل العام لهذه الدراسة ، مع ادخال بعض التغيرات الجوهرية او التفصيلية .

وأما نشاط النفس واعمالها ، فانه موضوع دراسة علم المعاملة كما يظهر من أمثلة كثيرة . يشير اليها الغزالى ، ومنها ما أورده أثناء شرح معنى النفس أو القلب اذ يقول « وهو المدرك العالم العارف من الانسان ، وهو المخاطب والمعاتب وللنفس علاقة مع القلب الجسمانى ، وقد تحيرت عقول أكثر الخلق فى ادراك وجه هذه العلاقة . فهى تضاهى تعلق الأغراض بالأجسام ، والأوصاف بالموصوفات ، أو تعلق المستعمل للآلة بالآلة ، أو تعلق المتمكن بالمكان .

وعلى ذلك يكون موضوع علم النفس عند الغزالى ، هو دراسة كنه النفس وحقيقتها وجوهرها من ناحية ، ودراسة أفعال القلب وصفاته » مرتبطا بأعمال الجوارح أى علم بأحوال النفس من ناحية أخرى .

فهو يدرس الانسان من حيث هو كائن حى ، يعيش فى مجتمع ، يتأثر به ، ويؤثر فيه .

الظاهرة النفسية عند الغزالى :

ان الغزالى فى دراسته لنشاط النفس ، لا يقتصر على المظهر الذاتى الداخلى ، بل يزيد على ذلك دراسة المظهر الخارجى ، بطريقة تبدو قريبة من الموضوعية الى حد كبير وهو لا يفصل بين ما هو نفسى وما هو جسمى ، وانما ينظر الى الظاهرة النفسية على أنها ظاهرة تنبعث عن الانسان من حيث هو وحدة متكاملة فعالة .

والظاهرة النفسية عنده هى « كل تغير يطرأ على احوال النفس ، ويكون معبرا عن نشاطها وحيويتها ، سواء أكان هذا التغير دينيا أم دنيويا » ، وهو يدرس الظاهرة النفسية الشعورية أى نشاط الانسان ككائن حى ، يشعر أنه حى ، ويعلم أنه يقوم بنفسه بأمور ليست مادية ولكنها معنوية ، كالتفكير ، والشعور بالغضب أو السرور او الالم ، او الاقبال على شىء أو الاحجام عنه .

كما يدرس السلوك الانسانى ، بل أنه يبدو باحثا للسلوك من طراز فريد ، ويبدو أنه بدراسته أكثر من أى موضوع آخر ، لأنه التعبير عن الحالات النفسية ، ولكونه اقرب الى الملاحظة والدراسة .

وبما إن السلوك مظهر تعبير الفرد عن شخصيته ، لذلك كان مختلفا عند كل فرد من الآخر .

فالمؤثر الذى قد يستجيب له انسان ، قد لا يستجيب له آخر ، وكذلك الطريقة التى يستجيب بها للمؤثر « لأن ادراك النفس — كما يقول الغزالى — انما يكون مع صفاتها وهيئاتها لا منفصلا عنها . وهيئات النفس لا تتماثل ولو تماثلت لاشتبه علينا زيد بعمرو على حد تعبيره .

وهكذا يتناول الغزالى الانسان ، كوحدة كلية دينامية متطورة ، ومن ثم يتأكد لنا انه باحث سيكلوجى متعمق ، يكشف أغوار النفس الانسانية ، على صورة تقترب مما يفعله علم النفس الحديث حين يدرس الظواهر النفسية .

واذا كان القدماء قد تناولوا دراسة نشاط النفس الى جانب دراستهم لماهيتها ، الا إن أحدا منهم لم يسبقه الى هذا التمييز المحدد بين هـــذين الموضوعين وطريقة بحثهما .

منهج الغزالى فى دراسة النفس :

أدخل الغزالى على طريقة الدراسة فى علم النفس تعديلات كثيرة ، وقد لاحظ هذا الأمر عدد كبير من الذين كتبوا عن الغزالى من المسلمين ومن المستشرقين .

اولا : التأمل البـــاطنى :

وتبدو اهمية هذه الطريقة فى كل من فرعى علم النفس : ماهية النفس وادمان النفس فاثبات وجود النفس من الحقائق التى لا سبيل اليها ، بطريق التجريب فقط ، بل لابد فيه من الذوق الذى يبدو هنا كنوع من التأمل الباطنى العميق ، فالنفس كماهية ، تدرك من داخل الانسان لا من خارجه ، وهى من المسائل التى يعانيها الانسان معاناة ويشعر بها عن طريق التجربة الذاتية ، ثم يتأمل التجربة . ونلاحظ هنا مدى تشابه الحدس عند برجسون ، مع التجربة

الدينية عند الغزالى والتى تبدو كتجربة عميقة لا تقتصر على الخبرة الحسية على حد قول أبى حامد الغزالى .

ولقد كانت التجربة التى مر بها الغزالى عميقة وعنيفة ، اذ لم يزل يتردد بين جوانب الدنيا ودواعى الآخرة قريبا من ستة أشهر .

ويبين الغزالى اهمية طريقة التأمل الباطنى بالديث عن نفسه فيقول « ثم لاحظت أحوالى ، فاذا أنا منغمس فى العلائق ، وقد أحدقت بى من الجوانب ، ولاحظت أعمالى وأحسنها التدريس ، فاذا أنا فيها مقبل على علوم غير مهمة وليست نافعة . ثم تفكرت فى نيتى فى التدريس ، فاذا هى غير خالصة لوجه اله تعالى ، بل باعثها ومحركها طلب الجاه وانتشار الصيت » .

وعملية مجاهدة النفس ورياضتها ومعرفة عيوبها ، انما تعتمد فى الأساس على التأمل الباطنى للتعرف على أحوال النفس وشواغلها .

ونستطيع أن نلاحظ اثر اعتماد الغزالى على التأمل فى دراسة الظواهر النفسية من فترة العزلة الطويلة التى استمرت أعواما عشرة ، قضاها متأملا ودارسا .

ثانيا : ملاحظة سلوك الآخرين :

كان الغزالى دقيق الملاحظة لسلوك الآخرين ، وقد أشار الى هذه الطريقة بقوله « فانى تتبعت مدة آحاد الخلق ، أسأل من يقصر منهم فى متابعة الشرع ، وأسأله عن شبهته ، وأبحث عقيدته وسره » .

وتتبين أهمية هذا المنهج من الأمثلة التى أوردها الغزالى فى كتابه « احياء علوم الدين » ، ومنها أنه حين عرض لعيوب النفس ، وأشار الى الطريقة التى تعرف بها . ذكر وسائل متعددة ، تعود كلها الى دراسة سلوك الآخرين فمعرفة هذه العيوب يتم ، اما عن طريق شيخ يتتلمذ عليه المرء ، أو صديق ينبهه اليها ، أو عدو ينتقده فيها . أو بمخالطة الناس والتعرف على نقائصهم وقياسها على عيوبه .

ثالثا : تحليل النفس :

برع الغزالى فى تحليل النفس ونشاطها ويشمل هذا التحليل :

١ ــ تحليل السلوك الفردى للانسان .

٢ ـ تحليل الوظائف النفسية .

ولقد أورد الغزالى فى كتابه ، « احياء علوم الدين » أمثلة كثيرة عن هذا الأسلوب ومن هذه الأمثلة تفصيله للمعانى الباطنة أثناء الصلاة ، التى تتمثل فى حضور القلب ، والفهم والتعظيم والهيبة ، والرجاء ، ثم ذكـر العلاج النفسى الناجح فى تحقيق هذه المعانى ، من حضور للقلب ، ودفـع للخطواطر .

النفس عند الغزالى :

لا يختلف تعريف الغزالى للنفس كثيرا عن تعريف كل من أرسطو وابن سينا ، فهو يحذو حذو ابن سينا حتى فى ألفاظه التى يستعملها مع شىء من التوضيح ، ومع الحديث بشتى أساليب الاطالة عن كل من النفس والروح والعقل والقلب .

والغزالى يتحدث حينا عن النفوس النباتية والحيوانية والانسانية ، وحينا آخر عن النفوس الأمارة واللوامة والمطمئنة ، كما يشير الى النفوس الشهوانية والغضبى والانسانية والملائكية ، ويلاحظ من ذلك نزعة التوفيق والتأليف لديه .

ويبدو أن الغزالى يقول بشىء من التطابق بين التصنيف الأرسطىللنفس، وبين التصنيف الأفلاطونى . ويتضح ذلك من اشاراته المختلفة فى « احياء علوم الدين » ، الى أن أول ما يخلق عند الطفل هو القوة الشهوية التى يشارك فيها النبات والحيوان ، ثم تخلق له القوة الغضبية التى يشارك فيها الحيوان فقط ، واخيرا تخلق له النفس العاقلة .

ويكون التطابق على أساس مقابلة الشهوانية مع النباتية ، والغضبية مع الحيوانية ، والعاقلة مع الانسانية .

النفس الانسانية عند الغزالى :

يستعمل الغزالى فى حديثه عن النفس الانسانية الفاظا اربعة للدلالة عليها وهى : النفس والقلب والروح والعقل .

وقد اشار الى اختلاف آراء الباحثين حول هذه الكلمات ، ثم سلك مسلكا

جديدا فى التمييز بينها ، اذ لاحظ فى كل منها معنيين : احدهما مادى ، والآخر روحى .

١ ــ النفس :

يستخدم الغزالى لفظ النفس « للدلالة به على معنيين : معنى خاص ومعنى عام » .

ويراد بالنفس فى المعنى العام ، الجوهر القائم فى الانسان من حيث هو حقيقته هذا الجوهر الذى يسميه الحكماء ، النفس الناطقة . ويأتى ذكره فى القرآن على أنه النفس المطمئنة ويسميه الصوفية ، القلب . ويرى الغزالى أن « القلب والروح والنفس المطمئنة ، كلها أسماء النفس الناطقة . والنفس الناطقة هى الجوهر الحى الفعال المدرك . وحينما نقول ، الروح المطلق أو القلب ، فانما نعنى به هذا الجوهر ، « الانسان الحقيقية ، ومحل المعقولات والتفكير والتمييز والروية » . وهى نفس الانسان وذاته ، ولكنها توصف بأوصاف مختلفة ، بحسب اختلاف أحوالها ، فتكون لوامة أو أمارة أو مطمئنة » . والنفس بهذا المعنى هى ما يشير اليه كل واحد منا يقول « أنا » .

٢ ــ القلب :

ويستعمل الغزالى لفظ القلب للدلالة على معنيين أيضا :

أولهما : القلب بالمعنى المادى ، وهكذا يكون لجميع الحيوان ، وليس خاصا بالانسان ، وهو الذى يغنى جميع الحواس بسببه .

والقلب بهذا المعنى ، ينبعث منه الروح الحيوانى ، بمعنى الاحساس والحياة .

ثانيهما : القلب بمعنى الروح الانسانى المتحمل لأمانة الله ، والمتجلى بالمعرفة . والغزالى يستعمل هذا اللفظ مرادفا للنفس فى أكثر من موضع فى كتبه ، ولكنه يميل فى كتبه الأخيرة الى استعمال القلب كما يستعمله الصوفية ، أى متميزا عن النفس ، وعند ذلك يكون القلب محلا للحقائق الميتافيزيقية التى يصل اليها الانسان ، حين يتحرر من سلطان البدن والحواس .

الروح :

ويستخدمها الغزالى بمعنى النفس والقلب ، مما يدل على انه يريد بها معنى واحدا ولكنه يزيد فى توضيح هذه الفكرة ، وتفصيلها ، فيطلق لفظ الروح بمعنيين أيضا :

١ ـــ المعنى الأول :

القوة الحيوانية ، أو الروح الحيوانى ، وهو الذى يغمر الحياة بالحس والحركة والبصر والشم ، على أعضاء البدن .

٢ ـــ المعنى الثانى :

بمعنى النفس الناطقة ، أو النفس العالمة المدركة من الانسان وهو أحد معانى القلب .

العقـــــل :

ويستخدم من الغزالى أيضا بمعنيين :

أحدهما : يراد به العلم بحقائق الأمور ، فهو بهذا المعنى عبارة عن صفة العلم الذى محله القلب ، ويقصد به عادة اعقل . على اعتبار أن العلم ، هو ثمرة العقـــل .

وثانيهما : يراد به المدرك للعلوم ، فيكون عمقل بهذا المعنى هو القلب، والعقل وعلى ذلك يوازى مفهوم النفس الناطقة ، أو القوة النظرية من النفس الانسانية على حد تعبير ابى حامد الغزالى .

واذا أردنا التوفيق بين هذه الألفاظ نقول : ان كل لفظ منها يدل على النفس فى ظرف معين ، كما يشير الى طاقتها وصلتها بالجسد .

وجود النفس :

هل النفس موجودة ؟

كان الغزالى من الذين يؤمنون بوجود النفس ، ويعتقدون أنها جوهر روحى ، ومن طبيعة خاصة ، ولذلك كان لابد له من أن يبرهن على هـــذا الوجود وهو يتفق فى هذا الاتجاه مع أفلاطون وابن ســـينا وغيرهم من فلاسفة اليونان والاسلام ..

ولئن كان هذا الجـــوهر لا يرى أو يدرك الحس ، فان رؤية الشيء ليست ضرورية دائما للتثبت من وجوده . فالشيء قد يستدل عليه بقضـــايا عقلية ، أو بأثر ثابت للحس (فنحن لا نرى التيار الكهربى ، ومع ذلك نستدل على وجوده من آثاره . ونحن لا نرى المغناطيسية الأرضية ، ومع ذلك نستدل على وجودها من تأثيراتها) .

ويرى الغزالى اننا قد علمنا من آثار النفس وجود أنفسنا ، وعلمنا أن فى أجسامنا معنى يزيد عليها بالضرورة .

وهكذا فالنفس أعز من أن تدرك بالحواس الخمس « لأنها جوهر روحى يدرك بالعقل ، أو يستدل عليها باثارها وأفعالها » (أبو حامد الغزالى) . ويميل الغزالى فى آخر حياته الى اعتبار ان وجود النفس أمر يتعلق بالحدس والشرع ، أكثر من علاقته بالبرهان العقلى ، ويتفق فى هذا الرأى مع بعض معاصريه كالأصفهانى الذى يرى أن وجود النفس فى الانسان أمر لا يحتاج الى دليل لوضوح أمره .

وحين يتحدث الغزالى عن وجود النفس ، وعن اثبات هذا الوجـــود بالبراهين العقلية فانما يكون ذلك لشعور بأنه يخاطب جميع العقول ، فهو يعتبر نفسه معلما ، ويجد نفسه بالتالى مدفوعا للقيام بواجب التدليل على وجود النفس لمن يريد مثل هذه البراهين ، مع اعتقاده أن الموضوع من قضايا الحدس والايمان ، وقضايا الحدس والايمان فى نظره ، قضايا يقينية بالنسبة لمن يعانيها ، ان لم تكن كذلك لمن هو غريب عنها .

طبيعة النفس

كان الخلاف بين مفكرى المسلمين على طبيعة النفس متصلا بخلاف فلاسفة اليونان على هذا الموضوع . فقد كان افلاطون أفلوطنين والمدرسة السكندرية تقول بروحانية النفس . كما كان الأبيقوريون والرواقيون يقولون بماديتها ، أما ارسطو ، فقـــد حاول الوقوف على الوســـط بين الماديين والروحانيين فقدم حله المعروف بأن النفس صورة الجسد . ولكنه فى الواقع كان اقرب الى القول بمادية النفس . ولذا خالفه فلاسفة الاسلام . ومن بينهم الغزالى الذى كان من أنصار روحانية النفس ، وقد فرق بين معنيين لها:

أهمهما مادى وهو الروح الحيوانى ، وثانيهما جوهر روحى ، هو الذى يشير اليه عندما يتكلم عن روحانية النفس وهو يرى أن النفس « جوهر فرد ، منير مدرك ، فاعل ، ومحرك للآلات والأجسام » .

ولقد أورد الغزالى براهينه التالية على روحانية النفس :

١ — النفس محل المعقولات .

٢ — قوة التجـديد .

٣ — ادراك الذات بلا وساطة .

٤ — استحالة تعليل صلة النفس بالبدن ، لو كانت جسما .

٥ — عدم تبعية النفس للبدن .

٦ — ثبات النفس وتغير البدن .

٧ — البراهين الأخلاقية أو القائمة على الشرع .



(٢)

المحتوى الدرسى لمناهج علوم التعليم الأساسى

للدكتور بثينة حسنين عمارة
المديرة العامة بالمركز القومى للبحوث التربوية

سبق أن ذكرنا فى عدد سابق أن الاضطلاع بالأساليب الحديثة فى تنيمة الأطفال والالمام بأحدث نظريات علم النفس فى مجال الطفولة لهو أفضل الطرق لترشيد أساليب معاملاتنا مع براعمنا الصغيرة . وأن تدريس المفاهيم الرئيسية للعلم منذ المراحل الأولى للتعليم الأساسى هو أفضل الأساليب التربوية لتكوين العقلية العلمية والنظرة الشاملة تحقيقا للاهداف الأساسية للتعليم الأساسى فى مصر .

ومن الملاحظ أن بعض رجال التربية فى مصر مازالوا يتمسكون بآراء جين بياجيه Jean Piaget الذى ينادى بأن هناك مراحل نمو أربعة للعقل البشرى والتى تتضمن أن التفكير المجرد عند الأطفال لا يظهر الا بعد سن الحادية عشر وقد ظهر خطأ ذلك فى أواخر الستينات على يد العالم النفسى دافيد أوزبيل David Ausubel الذى ينادى بأن التفكير المجرد يمكن أن يظهر فى السنوات الأولى من عمر الانسان وأن المحك الرئيسى فى تعلم المفاهيم المجردة هو نوع الخبـــرة السابقة لدى المتعلم ومدى ارتباطها بالمفاهيم المجردة المراد تعلمها وبعد ظهور نظرية أوزبيل فى التعلم سنة ١٩٦٨ ظهر كثير من البحوث الميدانية على يد العديد من الباحثين فى مجال تدريس العلوم لتدريس عدد من المفاهيم العلمية المجردة للصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية مثل المفاهيم العلمية الرئيسية المتعلقة بالتركيب الجزئى للمادة ـــ الطاقة ـــ

كوكب الأرض والجاذبية الأرضية . التغيرات الطبيعية والتغيرات الكيماوية — الكهربا — المغناطيسية — الضوء — تركيب الخلية وغيرها من المفاهيم العلمية المجردة .

وقد دلت نتائج هذه البحوث الميدانية على أن الأطفال فى الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية قادرون على تعلم المفاهيم العلمية المجردة التى كان يظن الكثيرون أنها فوق مستوى مداركهم وأن عقولهم الصغيرة لا يمكنها أن تستوعب الا المفاهيم الحسية التى تدور حول الأشياء الملموسة وفيما يلى أمثلة لبعض هذه النتائج .

مثال (١) :

بحث قام به هيبارد Michael Hibbard سنة ١٩٧١ لتدريس بعض المفاهيم المجردة عن التركيب الجزئى للمادة (وعددها ١٩ مفهوما) لعدد ٨٤ طفلا من أطفال الصف الأول الابتدائى (السن ٦ سنوات) فأعطاهم عشرة دروس مدة كل درس ١٥ دقيقة فتمكن ٩٠٪ من الأطفال من تعلم المفاهيم المتعلقة بانتقال الرائحة ، ٤٥٪ تعلموا المفاهيم المتعلقة بالتركيب الجزئى للاجسام الصلبة والسائلة والغازية ، ٧١٪ من الأطفال تمكنوا من تطبيق المفاهيم الجديدة التى تعلموها فى المواقف الجديدة .

مثال (٢) :

بحث قام به ماكليلاند Mc Clelland سنة ١٩٧٠ لتدريس بعض المفاهيم المجردة المتعلقة « بالطاقة » Energy (وعددها ١١ مفهوما) لعدد من ٧٢ طفلا من أطفال الصف الثانى الابتدائى (سن ٧ سنوات) فأعطاهم خمسة دروس مدة كل درس : ١٥ دقيقة فتمكن اغلب الأطفال من تعلم المفاهيم المتعلقة بالطاقة الحركية ، ٦٠٪ من الأطفال تعلموا المفاهيم المتعلقة بالطاقة الكامنة والطاقة الحركية ، ٥٠٪ من الأطفال وصلوا الى مستوى لائق من الفهم للمفاهيم المتعلقة بالطاقة الكامنة والطاقة الحركية بحيث أمكنهم تطبيق المفاهيم الجديدة التى تعلموها فى المواقف الجديدة .

مثال (٣) :

بحث قام به Nussbaum سنة ١٩٦٨ لتدريس بعض المفاهيم المتعلقة

بالخلية الحيوانية (وعددها ١١ مفهوما) لعدد ١٢٠ طفلا من أطفال المدرسة الابتدائية فى الصفوف من الصف الثانى الى الصف الخامس فأعطاهم ١١ درسا مدة كل درس ٣٠ دقيقة بهدف معرفة المفاهيم العلمية التى تناسب كل صف دراسى فوجد أن أغلب الأطفال قد تعلموا كثيرا من المفاهيم العلمية المجردة التى قدمت لهم .

هذه بعض الأمثلة وغيرها كثير والتى أثبتت نتائجها أن الأطفال حتى فى الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية قادرون على تعلم المفاهيم العلمية المجردة وهو عكس ما كان ينادى به بياجيه .

لقد كان المحك الرئيسى لنجاح هذه التجارب هو التخطيط الدقيق لهذه الدروس العلمية ونوع التسلسل فى تقديم المفاهيم العلمية للاطفال واستعمال الأدوات التعليمية المناسبة وتقديم الأمثلة المتنوعة والمتعددة التى تتيح الفرصة لأكبر عدد من الأطفال لاستيعاب المعلومات الجديدة وتعلمها .

هذا بالاضافة الى التركيز على مدى اتصال المعلومات الجديدة بحياة الأطفال اليومية والاهتمام بالجانب العملى والجانب النظرى للمادة العلمية التى تقدم للأطفال واظهار مدى الترابط الموجود بين خبرات التلاميذ السابقة والمعلومات الجديدة التى تقدم لهم .

وبمعنى آخر فان استراتيجية التدريس وأسلوب تقديم المعلومات الجديدة للمتعلمين هما المحك الرئيسى لنجاح التعليم . فالمفاهيم العلمية المجردة والتى تشكل عادة أساس العلم يمكن تعليمها للتلاميذ منذ المراحل الأولى من التعليم اذا قدمت لهم بطريقة مناسبة تتمشى والنمو السيكولوجى لهم .

وقياسا على ذلك فان العمر الزمنى للمتعلم ليس هو العامل الفعال فى نجاح التعلم ولكن ترجع أهمية العمر الزمنى فى أنه مرتبط عادة بنوع الخبرات التى تتجمع لدى المتعلم . والدليل على صحة ذلك أن الكبار منا كثيرا ما يجدون صعوبة شديدة فى تعلم مفاهيم علمية مجردة اذا كانت جديدة عليهم كلية ولا ترتبط بأية خبرات سابقة أو كانت خبرتهم السابقة عنها غير كافية .

نصل من ذلك الى أن أى فرد مهما يكن عمره الزمنى يمكنه أن يتعلم المفاهيم العلمية المجردة اذا أمكن تقديمها له بصورة تتمشى وخبراته السابقة وبالأسلوب السيكولوجى المناسب وهنا تظهر مهارة المدرس فى التخطيط للدرس وفى طريقة تقديمه لتلاميذه .

ومن الطبيعى أن الأطفال فى المدرسة الابتدائية عند تعلمهم المفاهيم العلمية المجردة لن يصلوا الى مستوى عال من الفهم لهذه المفاهيم ولكن ذلك لا يهم كثيرا لأن المستويات الأعلى من الفهم يمكن أن تتحقق بالتدريج فى المراحل التعليمية التالية مادام ترتيب المفاهيم فى المنهج المدرسى ترتيبا حلزونيا وما دامت المفاهيم التى تقدم لهم فى السنوات الأولى ستتكرر فى السنوات التالية لتأخذ معانى جديدة وأبعادا أخرى من شأنها أن تزيد من الفهم ومن القدرة على التطبيقات العلمية لهذه المفاهيم المجردة فى المواقف الجديدة .

والمهم هنا هو ضرورة التأكد من معرفة التلاميذ لبعض المفاهيم العلمية التى يمكن أن ترتبط بالمعلومات الجديدة المراد تعلمها حتى يصبح للمعلومات الجديدة معنى فى ذهن المتعلم . وينصح أوزبيل باستعمال مفاهيم مساعدة Advance Organizers لمساعدة التنسيق والترابط بين خبرات التلاميذ السابقة والمعلومات الجديدة (أنظر الشرح المنشور لنظرية أوزبيل فى عدد سابق لصاحبة هذا البحث).

كيف يمكن التخطيط لبناء منهج للعلوم على أسس علمية سليمة ؟

يشمل التخطيط لبناء منهج العلوم على أسس علمية سليمة ثلاث مراحل وهى :

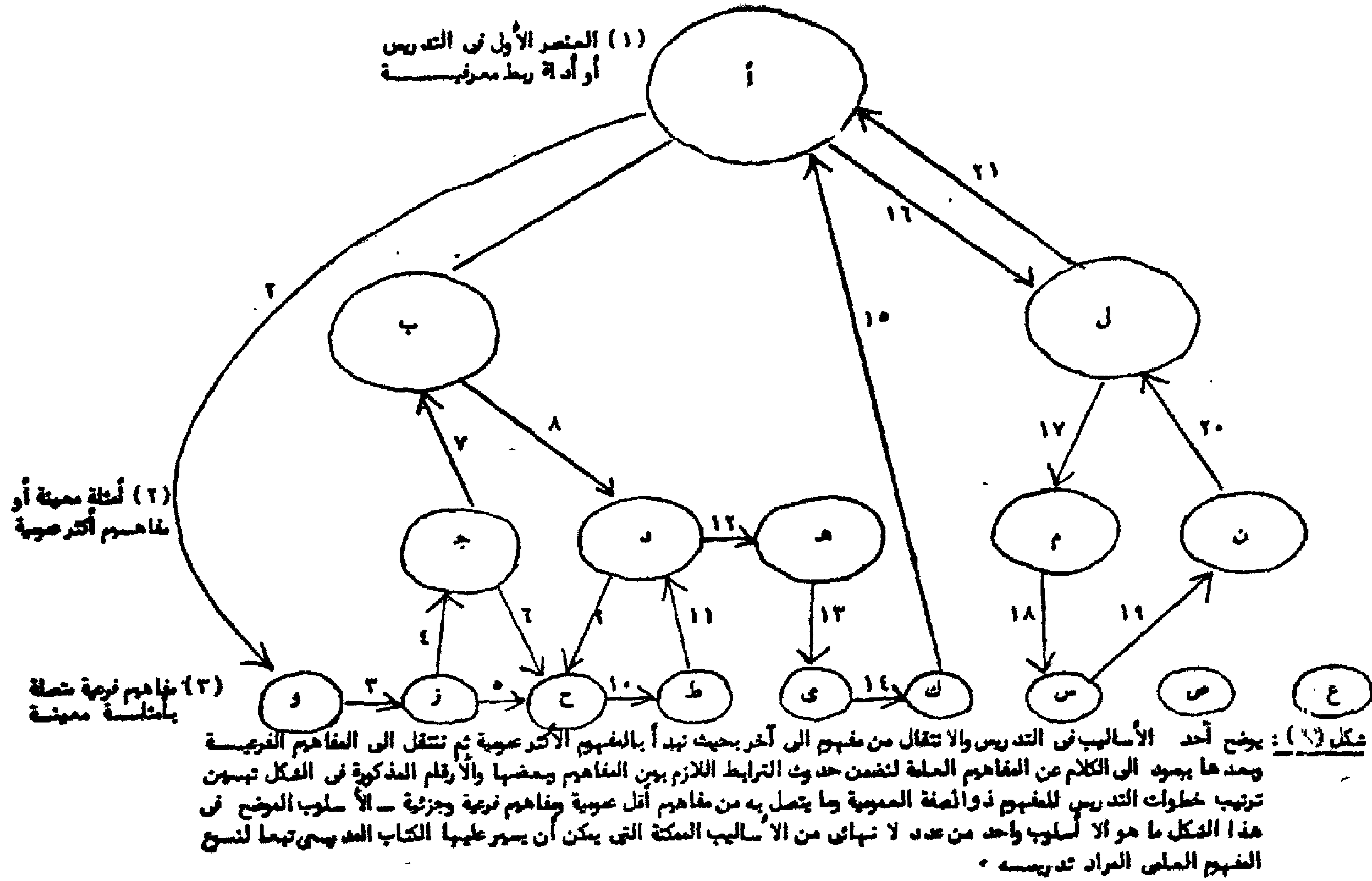
المرحلة الأولى :

تعتبر أهم خطوة فى التخطيط لبناء منهج العلوم وتتضمن تحليل الهيكل العلمى على يد المتخصصين الى مفاهيم أكثر عمومية ومفاهيم عامة ومفاهيم فرعية ونحن نسلم بأن هذا التحليل ليس بالعمل اليسير بل هو غاية فى الصعوبة بالرغم من أنه فى مادة العلوم تكون العلاقات بين المفاهيم وبعضها أكثر وضوحا عنها فى مادة التاريخ أو اللغة الانجليزية مثلا ولكن لابد منها اذا أردنا أن نبنى مناهجنا على أسس علمية سليمة .

يأتى بعد ذلك تخطيط المادة العلمية بحيث نبدأ بالمفاهيم الأكثر عمومية ونبين كيف ترتبط هذه المفاهيم العامة بالمفاهيم الفرعية ثم ننتقل مرة آخرى الى المفاهيم العامة لاضافة معان جديدة عن طريق تقديم أمثلة متنوعة ومتعددة وشكل (١) يوضح احدى الطرق عند الانتقال من مفهوم الى آخر — والتحرك الى اعلى والى أسفل فى نظام الهيكل العلمى لنضمن حدوث الترابط اللازم بين المفاهيم وبعضها والتوافق بين المعانى التى ترتبط بها هذه المفاهيم . والأسلوب الموضح فى الشكل ما هو الا أسلوب واحد من عدة أساليب ممكنة من اليسير أن تسير عليها العملية التعليمية . ومنه يتضح أن المفهوم (أ) هو المفهوم الأكثر عمومية فى الشكل وأن المفهومين (ب) ، (ل) تليه فى العمومية ثم يأتى بعد ذلك المفاهيم جـ ، د ، هـ ، م ، ن ، وهذه مفاهيم أقل عمومية من المفهومين ب ، ل أما المفاهيم الجزئية فهى و ، ز ، ح ، ط ، ى ، ك ، س ، ص ، ع .

وتشير الأسهم الموضحة فى الشكل الى أحد أساليب التخطيط للتدريس الجيد للمفهوم (أ) ويجب على المدرس أن يوضح للتلاميذ أن المفهومين ز ، ح ، مثلا ما هما الا بعض جوانب للمفهوم (جـ) وأن المفهومين ط ، ح ما هما الا بعض جوانب للمفهوم د . كما يجب أن يوضح للتلاميذ أن المفهومين ز ، ط يوجد بينهما علاقة مباشرة عن طريق العلاقة بين المفهومين جـ ، د وهما مفهومان أكثر عمومية من المفاهيم و ، ز ، ح ، ط . وأن هذه المفاهيم الستة تمثل بعض جوانب للمفهوم الأكثر عمومية ب .

وترى الكاتبة أن المناهج الحالية نادرا ما تركز على الترابط بين المفاهيم العامة والمفاهيم الفرعية ولكنها تترك للتلميذ لكى يكتشفها بنفسه صدفة ولكن ما يحدث عادة هو ان ينجح التلاميذ المتفوقون فقط فى الكشف عن ذلك دون باقى التلاميذ مما يضطرهم الى الحفظ الآلى وتعلم المفهوم كشىء معزول عن باقى المفاهيم مما يجعل المناهج الدراسية تبدو جافة مملة لا يقبل عليها أغلب التلاميذ كما أن الحفظ الآلى يجعل من العسير انتقال أثر المعرفة الى المواقف الجديدة أو الاستزادة من العلم فى السنوات التالية .



شكل (٩) : يوضح أحد الأساليب فى التدريس والانتقال من مفهوم الى آخر بحيث نبدأ بالمفهوم الأكثر عمومية ثم ننتقل الى المفاهيم الفرعيـــة وبعدها بعود الى الكلام عن المفاهيم العامة لنضمن حدوث الترابط اللازم بين المفاهيم بعضها والأرقام المذكورة فى الشكل تبين ترتيب خطوات التدريس للمفهوم ذو الصفة العمومية وما يتصل به من مفاهيم أقل عمومية ومفاهيم فرعية وجزئية ـ الأسلوب الموضح فى هذا الشكل ما هو الا أسلوب واحد من عدد لا نهائى من الأساليب الممكنة التى يمكن أن يسير عليها الكتاب المدرسى تبعا لنوع المفهوم العلمى المراد تدريســه .

المرحلة الثانية لبناء منهج العلوم :

وتتضمن وضع المستوى التعليمى فى كل مرحلة تعليمية ولابد أن يشمل كل مستوى ثلاثة أبعاد :

البعد الأول يمثل المفاهيم العلمية المراد تدريسها والتى تمثل المحتوى الدراسى .

البعد الثانى ويمثل العلميات العملية المرتبطة بتعلم المفاهيم الجديدة .

البعد الثالث ويمثل المراحل التعليمية المختلفة ويراعى أن يتدم فيها المفاهيم الجديدة بترتيب حلزونى .

وفى هذه المرحلة تختار المفاهيم العلمية التى ينبغى أن تدرس فى كل صف دراسى بحيث تهتم فى الوقت نفسه بالمام التلميذ بالعمليات العلميـــة المرتبطة بتعلم هذه المفاهيم ثم ننتقل بالتلميذ الى مستوى أعلى من الفهم واضافة ابعاد جديدة للمفاهيم كلما تقدم التلميذ فى دراسته فى الســـنوات التاليـــة .

وأهم ما يراعى فى هذه المرحلة من بناء المنهج هو أن المفاهيم العلمية التى تعطى فى مرحلة تعليمية لابد أن تؤدى الى تعلم مفاهيم أخرى جديدة مرتبطة بها فى مرحلة تعليمية أخرى بحيث يحصل التلميذ على النظرة الشاملة للعلم وأن يكون واعيا للارتباطات بين المفاهيم الرئيسية وبعضها والنظـــام المعين الذى يتصف به العلم .

ولتسهيل العمل عند التخطيط فى هذه المرحلة يمكن أن نخطط المحتوى الدراسى وطريقة التدريس كلا على حدة . برغم وجود الارتباط الوثيـــق بينهما . فعند تخطيط المحتوى الدراسى يكون التركيز على تحليل هيكل العلم نفسه لوضع معايير اختيار المحتوى ومعايير ترتيب هذا المحتوى فى المنهج المدرسى وعند التخطيط لطريقة التدريس يكون التركيز على المتعلم نفســـه وكيفية نقل المفاهيم العلمية الى ذهن المتعلم بحيث تصبح ذا معنى عنده .

المرحلة الثالثة لبناء المنهج المدرسى :

وهى تشتمل على التخطيط لأسلوب تدريس المفاهيم الرئيسية للعلم فيجب أن يعتمد أولا وقبل أى شىء على معرفة نوع الخبرات لدى التلاميذ ومدى

ارتباطها بالمعلومات الجديدة ثم استخدام هذه الخبرات كنقطة البداية فى التخطيط للدروس وفى حالة وجود فجوة كبيرة بين الاثنين يمكن للمدرس أن يستعمل مفاهيم مساعدة Advance Drgani zers لتقريب المفاهيم الجديدة الى أذهان التلاميذ وتنحصر وظيفة المفاهيم المساعدة فى الآتى :

١ ـ تنشيط أو انعاش المفاهيم العلمية التى تعلمها التلاميذ فيما سبق وتحريكها لتبرز على السطح (ليسهل ربطها بالمفاهيم الجديدة) وبذلك يكون المفهوم المساعد أشبه (بكوبرى) Cognitive Bridge يعبر خلاله المفهوم الجديد لتصل الى المفاهيم القديمة الموجودة لدى التلاميذ .

٢ ـ اعطاء الصورة العامة الشاملة التى تدخل تحتها المفاهيم الجديدة . ولتوضيح ذلك نسوق فيما يلى مثالا يمكن أن يكون جزءا من حديث مدرس لتلاميذه : « أنت تعرف أن الكائنات الحية تنمو وأثناء نموها يحدث لها تغيير وأنها تحتاج الى طاقة أثناء نموها ، انك قد لاحظت كيف أن البـذور تتغير وتحتاج الى طاقة لكى تتحول الى نبات كامل ، والآن سنتعلم كيف ينمـو الحيوان الصغير وكيف يحدث له من تغيير ، ويحتاج الى طاقة لكى يصير حيوانا مكتمل النمو . والنباتات والحيوانات تتغير وتحتاج للطاقة أثناء نموها .

والمدرس الجيد هو الذى يختار المفاهيم المساعدة التى تناسب المفاهيم الجديدة وأن يقدم أمثلة أو تجارب متنوعة ومتعددة تكون مرتبطة تماما بالمفاهيم الجديدة وبخبرات التلاميذ . والتدريس الجيد هو الذى يربط ما يتعلمه التلميذ فى أى صف دراسى بالمعلومات فى الصفوف الدراسية التالية والصـفوف السابقة بحيث يشتمل على ما يأتى :

١ ـ توضيح نوع العلاقة بين المفاهيم الرئيسية للعلم بالمفـاهيم الفرعية .

٢ ـ توضيح العلاقات بين المفاهيم العلمية ببعضها ومدى ارتباط كل منها بالآخر سواء ارتباطا راسيا أم أفقيا .

استخدام نماذج السمات الكامنة

فى بناء بنوك الأسئلة

للدكتور صلاح الدين محمود علام
مدرس بكلية التربية ـــ جامعة الأزهر

ألقينا فى عدد أكتوبر السابق من « صحيفة التربية » بعض الأضواء على تعريف بنوك الأسئلة ، وأهميتها ، وتطورها واستخداماتها ، وما يرتبط بهذا من تكنولوجية جديدة . وسنفرد هذا المقال لأحد التطورات المعاصرة الأخرى والتى ترتبط ارتباطا مباشرا ببناء وتنظيم بنوك الأسئلة ، ألا وهى نماذج السمات الكامنة Latent Trait Models . فكثيرا ما يتبادر الى أذهان المشتغلين باعداد بنوك الأسئلة الكثير من الاستفهامات حول تنظيم بنوك الأسئلة وطبيعة البيانات التى يجب أن تخزن مع مفردات البنك .

وترجع أهمية هذه التساؤلات الى الحاجة الى اعداد بنك أسئلة يمكن استخدامه مع عينات مختلفة من الطلاب بحيث يمكن سحب عينات مختلفة من مفردات البنك تتميز بخصائص احصائية مستقلة عن خصائص عينات الطلاب التى تطبق عليهم ، وبذلك يمكن استخدام البنك بفاعلية ومرونة كبيرة .

وقبل أن نجيب عن هذه الاستفهامات يجب أن نميز بين نوعين مختلفين الى حد ما من بنوك الأسئلة :

النوع الأول :

وفيه يتكون البنك من مفردات أو أسئلة تقيس بصورة أساسية مظهرا من مظاهر التحصيل أو بمعنى آخر تقيس مطلبا سلوكيا Criterion Task

يؤديه الطالب ليكون بمنزلة دليل على اتقانه لهدف اجرائى معين ، ولذلك يمكن استخدام درجات الطالب لكل مفردة منها عى حدة وتفسيرها .

النوع الثانى :

وفيه يشتمل البنك على عدد كبير من المفردات التى تقيس بعـــدا أحاديا Unidimensional بحيث يمكن تعريف هذا البعد بعامة مثل معـــرفة « معانى الكلمات الفرنسية » أو « فهم المبادىء العلمية » وما شابه ذلك ، ويمكن فى هذه الحالة سحب مجموعات من المفردات من البنك لتكون اختبارات تقيس بدرجة ما من الدقة السمة المطلوبة أو البعد المطلوب . وهنا يحتوى البنك على بعض المعلومات عن البعد الذى تنتمى اليه كل مفردة من المفردات التى يتضمنها . الا أن هذه المعلومات لا تكون كافية . فلكى نفسر نتـــائج اجابة الطلاب لمفردة ما فاننا نحتاج الى معرفة صعوبة المفردة ، ومدى تمييزها بين الطلاب ذوى القدرات المختلفة . وربما يقول قائل انه يمكن التوصل الى هذه المعلومات باستخدام الطرق التقليدية المعروفة لتحليل المفـــردات Item Analysis ، الا أن هذه الطرق يشوبها كثير من العيوب منها :

١ ـــ أن هذه الطرق تعتمد على عينة الطلاب الذين أجـــرى عليهم الاختبار ، وبذلك تختلف الخصائص الاحصائية للمفردات باختلاف عينـــة الطـــلاب .

٢ ـــ تقتصر موازنة الطلاب بالنسبة للقدرة المقاسة بوساطة مجموعة مفردات الاختبار على المواقف التى يطبق فيها عليهم مفردات الاختبار نفسها أو مجموعة مفردات موازية لها Parallel ، وبالتالى لا نستطيع موازنة الطلاب الذين أجابوا على مفردات مختلفة تتباين فى صعوبتها .

٣ ـــ لا تقدم لنا هذه الطرق أساسا سيكلوجيا لتوضيح ما يفعله الطالب عندما يحاول اجابة مفردة اختبار ، فهذه المعلومات تعد ضرورية اذا أراد مصمم الاختبار أن يتنبأ بخصائص درجة الاختبار فى مجتمع معين أو مجتمعات مختلفة من الطلاب ، أو اذا أراد تصميم اختبارات لها خصائص معينة لتناسب مجتمعا معينا من الطلاب .

وقد حاول علماء القياس التربوى التوصل الى طرق سيكومترية جديدة

للتغلب على هذه المشكلات ، ومن رواد هذه الحركة المعاصرة جاليكسان (١٩٥٠) Gulliksan الذى أكد أن الاسهام الحقيقى للنظرية السيكومترية المعاصرة هو كشف بارامترات لمفردات الاختبار تظل ثابتة نسبيا مهما تتغير عينة الأفراد المستخدمة فى تحليل بيانا تالاختبار ، أو التوصل الى قانون يربط بين التغيرات فى هذه البارامترات التى تحدث نتيجة لاختلاف عينة الأفراد .

وقد انبثقت عن هذه البحوث التى بدأت منذ العقد الخامس من هذا القرن والتى لا تزال مستمرة حتى الآن نماذج سيكومترية جديدة لتحليل مفردات الاختبار تسمى نماذج السمات الكامنة .

وينظر علماء القياس التربوى الى نماذج السمات الكامنة على أنها ثورة فى مجال القياس التربوى ، اذ لم يعد يجادل أحد الآن فى أهمية استخدام هذه النماذج فى حل كثير من مشكلات القياس التربوى التى عجزت عن حلها النظرية السيكومترية الكلاسيكية مثل مشكلات بناء وتنظيم بنوك الأسئلة ، والاختبارات المفصلة ، والاختبارات المرجعية الميزان ، وغيرها .

ما هى نماذج السمات الكامنة Latent Trait Models :

تفترض نماذج السمات الكامنة أنه يمكن التنبوء بأداء الطلاب أو يمكن تفسير أدائهم فى المواقف الاختبارية عن طريق خصائص معينة يطلق عليها السمات Traits فاذا قدرنا درجات الطلاب فى هذه السمات فانه يمكن استخدامها للتنبوء أو تفسير أدائهم فى الاختبار ، ونظرا لأن هذه السمات لا تقاس بطريقة مباشرة لصعوبة ملاحظتها فانه يطلق عليها عادة اسم « السمات الكامنة Latent Traits » أو القدرات ، ولذلك يجب أن تقدر هذه السمات (أو يستدل عليها) من أداء الطالب الذى يمكن ملاحظته من اجاباته لمجموعة من مفردات الاختبار . ونموذج السمات الكامنة هو نموذج رياضى أو دالة رياضية تحدد العلاقة القائمة بين أداء الفرد فى مفردة الاختبار ــ وهو ما يمكن ملاحظته ملاحظة مباشرة ــ والسمات أو القدرات التى لا يمكن ملاحظتها ملاحظة مباشرة ويفترض أنها تكمن وراء أداء الفرد فى الاختبار . وتتميز هذه الدوال بأنها دوال احتمالية Probalistic وليست دوال حتمية Deterministic بمعنى أن العلاقة التى أشرنا اليها تسير وفق نظرية الاحتمالات .

ومن بين هذه النماذج نموذج بيرنبوم Birnbaum's Model ونموذج لازرسفلد Lazarsfeld's Model ونموذج راش Rasch's Model (١٩٦٨) .

ويفترض كل نموذج من هذه النماذج الرياضية بعض الفروض الخـاصة بالبيانات المستمدة من الاختبار بحيث لا يمكن استخدام النموذج الا اذا حققت البيانات فروض هذا النموذج .

ولذلك فانه يجب وضع هذه الفروض فى الاعتبار عند بناء الاختبارات حتى يمكن استخدام النموذج لتفسير أداء الطلاب فى الاختبار . وتختلف هذه النماذج فى عدد الفروض اللازم تحققها حتى يمكن استخدام النموذج فى تحليل بيانات الاختبار . ويعتبر نموذج راش Rasch أقلها جميعا فى عدد هذه الفروض كما يتميز بميزات أساسية ثلاث هى أنه :

١ ـــ بافتراض وجود مجموعة كبيرة من المفردات التى تقيس السمة نفسها يمكن تقدير Estimate قدرة الطالب بغض النظر عن عينة مفردات الاختبار التى طبقت عليه .

٢ ـــ بافتراض وجود مجموعة كبيرة من الطلاب ، فان الخصـائص الاحصائية للمفردات (مثل معامل الصعوبة) تكون مستقلة عن عينة الطلاب التى استخدمت لتقدير هذه الخصائص .

٣ ـــ يمكن باستخدام هذا النموذج الحصول على معامل احصائى يبين مدى دقة تقدير قدرة كل طالب فيما تقيسه عينة مفردات الاختبار ، وربما يختلف هذا المعامل من طالب الى آخر .

ولذلك يطلـق على هـذا النمـوذج اسم نمـوذج البارامتر الحـر Sample-Free Model .

ولهذه الأسباب فقد حاز نمـوذج راش الاحتمالى البسـيط Rasch Simple Logistic Model على اهتمام معظم المشتغلين فى مجال القياس التربوى وبخاصة فى مجال بناء وتنظيم بنوك الأسئلة .

ولذلك سنقصر مناقشتنا التالية على كيفية استخدام هذا النموذج فى هذا المجال .

نموذج راش الاحتمالى البسيط Rasch Simple Logistic modle :

ارتبط هذا النموذج باسم راش Rasch العالم الرياضى الدانمركى فى جامعة كوبنهاجن الذى نادى بأهمية بناء « نظام قياس موضوعى » فى العلوم السلوكية ، وقد كان راش يعمل مستشارا فى الجيش الدانمركى ، واهتم بربط نتائج الاختبارات السيكلوجية التى تطبق على الجنود والضباط من عام الى آخر ، وتتضمن هذه الاختبارات مجموعات مختلفة من المفردات التى تطبق على مجموعات مختلفة من الجنود . وتشبه هذه المشكلة الى حد كبير المشكلة التى تواجه القائمين على بناء بنوك الأسئلة . ويحتاج القارىء الى قدر معين من المعلومات الرياضية والاحصائية لكى يستوعب هذا النمـــوذج استيعابا كاملا ، الا اننا سنحاول ايجاز مضمونه بأقل قدر ممكن من الرموز والعمليات الرياضية لأنه يصعب بالطبع التعرض للتفاصيل الرياضية لهذا النموذج فى هذا المقال . ويقوم كاتب هذا المقال فى الوقت الحالى باعداد كتيب عن هذا النموذج .

ويعتمد نموذج راش على قضيتين أساسيتين هما :

١ ــ كلما كانت قدرة الطالب عالية فان هناك احتمالا أكبر أن يجيب اجابة صحيحة على مفردة اختبار تقيس هذه القدرة .

٢ ــ احتمال اجابة الطالب اجابة صحيحة على مفردة سهلة اكبر من احتمال اجابته اجابة صحيحة على مفردة صعبة .

ويقتصر النموذج على المفردات التى تكون اجابتها اما صحيحة ، أو خطأ .

ويتضح من هاتين القضيتين أن نموذج راش يشتمل على بارامترين احدهما خاص بقدرة الطالب والآخر خاص بصعوبة المفردة . ويربط النموذج بين هذين البارامترين بوساطة دالة احتمالية Probablistic Function تبين ماذا يحدث عندما يحاول الطالب اجابة المفردة . وتعتمد هذه الدالة على حاصل ضرب قدرة الشخص x سهولة المفردة التى يحاول الاجابة عليها بغض النظر عن العوامل الأخرى مثل التخمين أو تميز المفردة بين الطلاب ذوى القدرات المختلفة ، فهذه العوامل يجب أن تراعى ويتم التحكم فيها فى مرحلة بناء مفردات الاختبار ، أى يجب مراعاة أن يكون عامل التخمين اقل

ما يمكن وأن تميز المفردة بدرجات متساوية بين الطلاب ذوى القـــدرات المختلفة .

وعند استخدام هذا النموذج لتلحيل مفردات الاختبار يجب مراعاة أن تمثل عينة الطلاب المستخدمة فى التحليل مختلف درجات القدرة التى يقيسها الاختبار . ويعتمد النموذج على بعض الطرق الاحصائية التى تعدل من أثر تباين القدرات فى تدريج المفردات Item Calibration .

ويمكن التعبير عن نموذج راش الاحتمالى بالصورة الأسية الآتية :

$$\text{احتمال الاجابة الصحيحة} = \frac{e^{\text{قدرة الطالب} - \text{صعوبة المفردة}}}{1 + e^{\text{قدرة الطالب} - \text{صعوبة المفردة}}}$$

حيث e هى الأساس اللوغاريتمى الطبيعى .

ويتضح من هذه العلاقة أن الفرق بين قدرة الطالب وصعوبة المفردة هو الذى يحكم احتمال ما يحدث عندما يحاول الطالب اجابة المفردة ، ولجعل هذا الاحتمال ينحصر بين الصفر والواحد الصحيح ليتفق ومبادىء نظـرية الاحتمالات استخدمت الصورة الاسية وذلك برفع هذا الفرق الى القوة e .

ولتقدير بارامترى هذا النموذج ، ونقصد بهما قدرة الطالب وصـــعوبة المفردة ، نحتاج فقط الى الدرجات التى حصل عليها كل طالب فى كل مفردة من مفردات الاختبار ، وتوضع على هيئة مصفوفة تمثل الدرجات (واحد أو صفر) ، وأعمدتها تمثل الطلاب .

ومن ثم يمكن باستخدام بعض الطرق الاحصائية(*) الخاصة بهذا النموذج الحصول على مجموعتين من المعادلات يشتمل احدها على بارامتر القدرة والأخرى على بارامتر الصعوبة .

(*) يعرض كاتب هذا المقال لهذه الطرق فى الكتيب الذى يقوم باعداده الآن .

وتيسيرا للقيام بهذا التحليـــل الاحصائى ، فقـــد قام بينجامين رايت Benjamine wright (١٩٧٨) بجامعة شيكاغو الأمريكية (*) بتصميم عدد من برامج الحاسب الالكترونى لتقدير بارامترى هذا النموذج مستخدما أسلوب التحليل العددى . ويتم تقدير Estimate بارامتر قدرة كل طالب مستقلا عن مجموعة الأسئلة التى حاول الطالب الاجابة عليها ، كما يتم تقدير بارامتر صعوبة كل مفردة مستقلا عن مجموعة الطلاب الذين طبق عليهم الاختبار . وهذا هو ما يجعل نموذج راش أكثر مرونة وفاعلية فى بناء وتنظيم بنـــوك الأســـئلة .

استخدام نموذج راش فى بناء وتنظيم بنوك الأسئلة :

يمكن استخدام نموذج راش فى اعداد بنوك الأسئلة التى تقيس التحصيل سواء فى سمة كامنة أحادية البعد أو متعددة الأبعاد . وللتبســـيط فاننا سنعرض فقط للحالة الأولى . وهنا نبدأ ببناء بنك الأسئلة أى تجميع عدد كبير من مفردات الاختبار التى نفترض أنها تقيس القدرة أو السمة المطلوبة، وتراجع هذه المفردات . ومن ثم تطبق عينات مختلفة من هذه المفردات على مجموعات مختلفة مناسبة من الطلاب ، ويقدر بارامتر الصعوبة لكل مفـــردة باستدخام نموذج راش وتوضع أو تحول جميعها الى ميزان مشترك . فكما فى حالة قياس الطول نتأكد أولا من تدريج أداة القياس قبل أن نستخدمها فى عملية القياس ، وكذلك فاننا نبدأ بتدريج مفردات البنك على ميزان مشترك (أى نقدر الصعوبة النسبية للمفردات على ميزان مشترك) قبل أن نستخدمها لتقدير قدرات الطلاب . وكما أننا نستطيع قياس الطول بأى نوع من المساطر طالما أن وحداتها تكون مشتركة أو ميزانها يكون مشتركا ، كذلك فاننا نستطيع سحب أى عينة من مفردات البنك التى تم تدريجها على ميزان مشترك لتكون اختبارا يطبق على عينة مناسبة من الطلاب حيث يتم تقدير بارامتر القدرة لكل منهم فيما يقيسه الاختبار باستخدام نموذج راش ، وكذلك الخطأ المعيارى للقياس لكل طالب حصلنا على تقدير لقدرته . وبذلك يمكن باستخدام بنوك الأسئلة مراقبة Monitoring تحصيل الطلاب بصورة منتظمة تتميز بالمرونة والفاعليـــة ..

(*) حضر كاتب هذا المقال عدة مؤتمرات تدريبية فى الولايات المتحدة الأمريكية وكندا تحت اشراف البروفسور بينجامين رايت عن تطبيق نموذج راش فى القياس النفسى التربوى أثناء دراسته للدكتوراه بجامعة ميتشجان .

(١)

مقرر مقدم إلى مدرسة التعليم الأساسي

أشـــغال الجلد

للدكتور سليمان محمود حسن

كلية التربية الفنية ــ جامعة حلوان

استهلال تاريخي :

عرف الانسان منذ أقدم العصور وفي كل بقاع العالم ، ما للجلد من فوائد ، فالجلد من الخامات البيئية الأساسية التي تزخر بها كل البيئات على تنوعها وتعددها . وفي مصر استخدم الجلد منذ العصر الحجري القديم. وكان الجلد المتاح آنذاك هو جلد الحيوانات البرية الذي استخدم ككســـاء . وفي العصر الحجري الحديث ، حيث كانت تربى بمصر الحيوانات كالجاموس والغنم والماعز ، كانت جلود هذه الحيوانات مصدرا لكساء الانسان ولصنع بعض أدواته وآنيته ، وهناك مشغولات من الجلد ترجع الى هذه الفترة وجدت في العهد القاسي وفترة البداري . وكان ينظر الى جلود الحيوانات من خلال الاعتقاد السائد آنذاك في استمرار الأثر الروحاني للحيوان في جلده(١) ،

---

(١) سعد الخادم ، **الفن الشعبي والمعتقدات السحرية** ، الألف كتاب (٤٨٨) ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، بدون تاريخ ، ص ١٤ .

ومن المعتقد أنه كان يظن أن ارتداء جلود الحيوان يعمل على امتزاج قوى الأرواح الحيوانية بالبشر(٢) . وفى فترة ما قبل الأسرات كان الجلد يستخدم أكفانا للموتى ، وفى الأسرة السادسة والعشرين فى طيبة ، نجد أن هذه الصناعة قد صورت بتفاصيلها على جدران احدى المقابر(٣) . وقد استخدم الجلد خاما بدون معالجة ، ثم توصلوا الى معالجته لدرجة تكفى لجعله مرنا ، وأخيرا عرفوا دباغته دباغة كاملة .

وتعددت استخدامات المصرى القديم للجلد ، حيث استخدم فى صناعة بعض الشعارات والأساور وأغطية الوسائد وجرب الخناجر والجعاب التى تحفظ بها السهام والدروع وعدة الخيل وأنواع من الحبال والنعال ومقعدات الكراسى والأسرة وقرب الماء وتكسية المراكب ، وكان له استخدامات كثيرة أخرى . وكان يصنع من الجلد بعض المظلات ، ومنها مظلة جنائزية كبيرة خاصة بالملكة (ايز مخب) من الأسرة الحادية والعشرين وهى محفوظة بالمتحف المصرى بالقاهرة ، وتعد أكبر قطعة مصنوعة من الجلد المشغول .

وجاء فى التلمود أن البابليين عرفوا صناعة الجلد . وتحكى أسطورة انشاء قرطاجة تقليد الملكة ديدو (Dido) (٤) التى قامت بتغطية أرض المدينة بجلد الثور بعد أن قامت بتقطيعه الى سلخات رفيعة . وجدير بالذكر أن الرومان استخدموا الجلود كنقود .

ولقد خلف لنا العصر الاغريقى الرومانى فى مصر مشغولات عديدة من الجلد كالأطواق والنعال والدروع وأربطة معصم اليد ولعب الأطفال . وفى العصرين القبطى والاسلامى ، نجد انه بجانب الاستخدامات العديدة القديمة،

---

(٢) من ناحية أخرى نجد عند قبائل الدوجان فى أفريقيا — فى الوقت الحالى — تجلس الغزالة على جلد حيوان لتغزل وهذا يشير الى حركة الشمس وحرارتها ، وذلك لأنه يرد فى أساطير الدوجان الشعبية أن الأسلاف سلبوا بعض حرارة الشمس وأخفوها داخل منفاخ الحداد (المصنوع من الجلد) ، ومن هنا انتقلت حرارة الشمس الى الأرض (المرجع نفسه ، ص ٥٧) .

(3) The Tomb of Aba (No - 36) in the Asasif.

(4) Lestr Griswold, Handicraft, New York, Prentice-Hall, 1951, p. 142.

انتشر استخدام الجلود فى تجليـد الكتب وفى سروج الخيل ، ووصلت المشغولات القبطية والاسلامية الى مستوى رفيع من الذوق الفنى وجودة الصناعة .

تقسيم الجلود :

هناك طريقتان لتقسيم أنواع الجلد ، **الأولى** تبعا لمصدرها (أى بحسب نوع الحيوان الذى يؤخذ منه الجلد) ، وبعض هذه الجلود ثقيلة وسميكة حيث أنها تؤخذ من حيوانات كبيرة من الأبقار والثيران والجاموس والخيول ، أما الأخرى فنجدها خفيفة رقيقة وهى تؤخذ من حيوان أصغر من الأنواع السابقة مثل الأغنام والماعز والغزلان وسباع البحر والزواحف كالثعابين والتماسيح . أما الطريقة **الثانية** فتقوم أساسا على نوع الدباغة التى مر بها الجلد (Tanning Process) التى تحدد نوعية الجلدمما يكون له أثر كبير فى شكله وخواصه ، ويحدد بالتالى استخداماته على النحو الذى سنذكره تفصيلا بعد قليل . وبجانب هاتين الطريقتين لتقسيم أنواع الجلود ، هناك فارق نوعى منشئوه موطن الحيوانات التى تؤخذ منها الجلود ، فالحيوانات التى تعيش فى الجبال توفر لنا جلودا أكثر صلابة من تلك التى توفرها لنا الحيوانات التى تعيش فى المراعى المنخفضة .

مكونات الجلد :

الجلد من المواد العضوية التى اذا ما طوعت بعمليات تحضيرية معينة اكتسبت مقاومة ضد التعفن واصبحت أكثر ليونة . ويتألف الجلد من طبقتين(٥) : خارجية وتعرف بالبشرة ، وهى قليلة المسام شديدة التماسك ، ولا تمر خلالها أوعية دموية أو أعصاب ، والثانية داخلية وتعرف بالأدمة ، وهى تميز بأليافها المركبة من مادة غروية تذوب فى الماء المغلى ، كما يمكن اذابتها كيمائيا بوساطة بعض الأحماض أو القلويات ، وهذه الطبقة هى التى تعالج كيمائيا لتجنب فسادها حيث تعرف هذه العملية بالدباغة .

---

(٥) مجلة المقتطف ، « الدباغة » ، مقال بدون مؤلف ، ١٨١٥ ، م ١٩ ، ص ٥٩ـــ٦٠ .

معالجة الجلد لاكسابه القدرة على مقاومة التلف والتيبس :

لكى تبقى الجلود مرنة خالية من التعفن تجرى عليها عمليات دباغة (Tannage) تحفظ لها مرونتها ، وتحميها من التعفن اذا ما تعرضت للرطوبة . ولقد عرف المصريون القدماء الدباغة كما أسلفنا ، ولكن لم يتم التوصل بعد الى مواد الدباغة المصرية القديمة بشكل قاطع الا أنه قد وردت اشارات وتلميحات عنها ، منها ما جاء على لسان ثيوفراستس (ق ٤–٣ ق.م) عندما كان يصف شجرة السنط المصرية وبخاصة النوع المسمى (Acacia arabica) ، حيث ذكر بأن لها قرونا يستعملها المصريون بدلا من العفص فى دباغة الجلود . ثم جاء بللينى (ق ١ م) — والذى من المحتمل أنه قد تأثر بقول ثيوفراستس — فذكر قرون شجرة مصرية شائكة (هى على الأغلب شجرة السنط المذكورة) كانت تقوم بدور العفص فى دباغة الجلود(٦) . وهذه القرون تحتوى على مادة التنين (Tannin) بنسبة قدرها حوالى ٣٠٪ ، وهذه القرون ماتزال تستخدم فى السودان للغرض نفسه(٧) . ووضعت الالياذة للشاعر الاغريقى هوميروس عمليات الدباغة التى كانت تجرى على الجلود ابان الحضارة الاغريقية . أما الرومان فقد عرفوا أيضا هذه الصناعة حتى أن كلمة (Tan) التى تعنى دبغ الجلد جاءت من الأصل اللاتينى (anere) وهى تعنى (Oak bark) أى لحاء شجر البلوط الذى كان يستخدم فى الدباغة . وخلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر كانت تدبغ الجلود فى مصر بأساليب بسيطة باستخدام بعض المواد النباتية القابضة مع بعض المواد التى تحافظ على ليونة الجلد . واستخدم الجير الحى مع كلوريد الصوديوم (ملح الطعام) فى دباغة الجلود ، كذلك فان بعض الزيوت مثل زيت بذرة الكتان وزيت الزيتون شاع استخدامها فى المحافظة على ليونة الجلد .

---

(٦) الفريد لوكاس ، **المواد والصناعات عند قدماء المصريين** ، ترجمة زكى اسكندر ومحمد زكريا غنيم ، القاهرة ، دار الكتاب المصرى ، بدون تاريخ ، ص ٦٥ .

(7) R. J. Forbes, *Studies in Ancient Technology*, vol 5, Leiden, 1957, p. 22.

وهناك طريقتان(٨) . أساسيتان لدباغة الجلود ، أولاهما تتم باستخدام مواد نباتية والعنصر الرئيسي فيها هو حامض التنيك (Tannic acid) الذي يحضر من لحاء وأوراق أشجار معينة .

أما الطريقة الثانية فتعتمد على مواد معدنية أو الكروم (Chrome) والدباغة بالطريقة الأولى تجعل الجلد صالحا لأعمال الضغط أو النقش عليه، كما تجعله قابلا للتلوين بالأصباغ والأحبار الملونة ولذلك يمكن الحرق عليه . أما الجلد الذى يدبغ بمواد معدنية ــ والعنصر الرئيسى الذى يستخدم على المستوى التجارى لدباغته هو بيكرومات البوتاسيوم Potassium bichromate فيكون غير قابل للضغط عليه ولا تنفذ عليه الأساليب سالفة الذكر ، فسطحه الصلب لا يطاوع الضغط بالأداة ، كما أنه غير قابل للامتصاص وبخاصة الماء أو التندى به .

المراحل الأساسية لدباغة الجلود :

يمكن ايجاز عمليات دباغة الجلود فى النقاط التالية :

* يتم غسل الجلد من الدماء والشوائب العالقة به بعد ذبح الحيوان وسلخ جلده .

* يشد الجلد بالمسامير على الواح خشبية مع اضافة ملح الطعام اليه ثم يترك حتى يجف .

* ينقع الجلد فى الماء ويتبع ذلك عملية ازالة الشعر .

* معالجة الجلد بحامض التنيك أو بأملاح معدنية بهدف منع العفونة واكسابه مرونة دائمة .

* معالجة بعض أنواع الجلود بالزيوت والدهون لاكسابه مرونة أكثر ، والجلود التى تستخدم فى هذه العملية هى جلود الظباء (الشمواه) والجلود الأخف .

* التشطيب النهائى وهو عملية الهدف منها صقل سطح الجلد وتنعيمه .

---

(8) L. Griswold, op cit, p. 144.

وللجلد عمليات أخرى بعد الدباغة مثل شده وكيه حتى يمكن اكساب سطوحه الاستقامة ، وهناك عملية ثانوية أخرى مثل تسوية الجلد لجعله في سمك واحد ، وبالرغم من استخدام نوع واحد من الجلد الا أنه ينشأ عن المواد المتنوعة الداخلة فى دباغته ، وعن الطرق المختلفة الخاصة بعمليات التشطيب، تنوع كبير فى مظهر الجلد(٩) .

قابلية الجلد للصبغ :

عرفت صباغة الجلود فى مصر القديمة وان كان تاريخ بدايتها غير مؤكد ، وكانت الألوان الشائعة فى الصباغة هى الأحمر والأصفر والأخضر ، الا ان أول الألوان التى استخدمت فى صباغة الجلود كان اللون الأحمر ، حيث كان معروفا فى عهد الأسرة الفرعونية الحادية عشرة . اما الأصباغ التى استخدمها المصريون القدماء فلم تعرف طبيعتها ، الا أنه من المحتمل ان يكون القرمز ، هو مصدر الصباغة باللون الأحمر . والقرمز مصدره الأجسام الحمراء الجافة لأنثى الحشرة المسماة Coccusilicis ، حيث تستخرج مادة من أقدم مواد الصباغة المعروفة . وتقتات حشرة القرمز بنوع معين من شجر السنديان ينبت فى جنوب شرق آسيا وأوربا وشمال أفريقيا(١٠) . والقرمز لا يعطى صباغة ثابتة بدون مثبت للون ، ولهذا فمن المحتمل ان يكون الشب هو المادة المستخدمة للحفاظ على ثبات اللون . وكانت هذه الصبغة ماتزال تستخدم فى مصر الى وقت قريب . أما اللون الأصفر فكان يتم الحصول عليه من قشر الرمان(١١) الذى يستخدم أحيانا الى اليوم لصباغة الجلد باللون الأصفر . واستخدمت اكاسيد النحاس مع صبغة النيلة الزرقاء باذابتها فى الماء للحصول على اللون الأخضر وفى الوقت الحالى يصبغ الجلد بألوان لا تقع تحت حصر ، وذلك بفضل التقدم التقنى فى مجال تجهيز وصباغة الجلود . وهناك عمليات أساسية يمر بها الجلد لصباغته نوجزها فيما يلى :

---

(9) Herbert Read, Art and Industry, London, Faber & Faber, 1956, p. 133.

(١٠) الفريد لوكاس ، المرجع السابق ، ص ٦٤ .

(١١) مصر ليست الموطن الأصلى لشجرة الرمان بل هو غربى آسيا، واقدم تاريخ معروف لها هو الأسرة الثامنة عشرة .

* يوضع محلول لون الصبغة مع قدر معين من الشحوم حيث ينقع الجلد حوالى الساعة .

* يرفع الجلد من الصبغة ويثبت على ألواح خشبية حتى يتم جفافه .

* يمر الجلد من خلال اسطوانتين دوارتين من الفلين (تعرف هذه الآلة بالخفاف) بهدف اكساب الجلد المرونة المناسبة .

* تكرر عملية الصباغة الأولى ، ويتم تجفيفه ثانية حتى يضمن توزيع الصبغة بانتظام على الجلد .

* يتم تلميع الجلد عن طريق مروره على « البندورة » .

* تصنفر الطبقة السفلى للجلد بوساطة آلة خاصة بذلك .

* يمر الجلد بعملية تشطيب « بالبندورة » مرة أخرى وذلك ضمانا لاخراجه على أحسن صورة .

* العملية الأخيرة هى عملية الكى ، وتعمل على تنعيم وتلميع سطح الجلد ، ويتم العمل هنا بآلة تضغط مع التسخين .

هذه هى الطرق التقليدية لصباغة الجلود واعدادها للسوق التجارية ويصبح الجلد بعد ذلك ملونا تلوينا كاملا بلون واحد ، أو ما نسميه بالصباغة .

قابلية الجلد للتلوين :

ونعنى بتلوين الجلد استخدام ألوان وصبغات لانجاز تصميمات خاصة على سطح الجلد ، ومن الواجب أن يكون هذا النوع من الجلد هو المدبوغ على لونه الطبيعى (Natural kip) ولم يسبق صباغته ، سواء أكان جلد حيوان كبير أم صغير . ولون الجلد فى هذه الحالة يميل الى اللون «البيج» . أما عن المواد الملونة فهى صبغات من النوع المذاب فى كحول (alcohol base) ، بسبب كفاءته للنفاذ (والنشع) من خلال مسام الجلد . وهناك صبغات أخرى شبيهة بهذا النوع وتكون مذابة فى مواد طيارة أخرى غير الكحول ، والإقلام الفلوماستر الملونة ، وعبواتها السائلة ذات الأساس الكحولى تؤدى نتائج جميلة وجذابة وبخاصة عند ايجاد قيم خطية . وعند العمل بالصبغات من الممكن استخدام فرجون من النوع المستخدم

فى الألوان المائية أو الزيتية لوفاء بأغراض متنوعة بحسب نوع ومتطلبات التصميم ، ومن الواجب تخصيص فرجون لكل لون أو غسل الفرجون اذا ما أريد للالوان أن تكون نقية ، وحتى لا تختلط الألوان فى أوعية الصبغة . واضافة الكحول على الصبغة يجعلها أكثر شـــفافية ويصبح من الممكن استخدامها فى احداث تأثيرات شفافة ، حيث تختلط على سطح الجلد أو يكون بعضها فوق بعض لتبرز لنا ألوانا جديدة . ومن الميسور استغلالها بتدريجات لونية أو تظليل (Shading) حيث يصبغ الجلد بفارق دقيق فى اللون . فاذا كان لون الجلد الطبيـــعى فاتحا بدرجة كبيرة ، فان درجات الصبغة باللون البنى تكون ذات تأثيرات جميلة حيث تختلط باللون الطبيعى للجلد . واذا ما لوحظ أن كثافة اللون المستخدم غير كافية ، فمن الممكن أن يعاد صبغه مرة أخرى ، مما يعطينا فرصة أكبر فى التظليـــل أو تدريج اللـــون .

وصبغة الجلد مثل الدهانات الأخرى المستخدمة فى أغراض التصميم والزخرفة ، من الممكن خلطها للحصول على درجات وألوان متنوعة ، مما يعطينا فرصة ملائمة لعمل تصميمات تتصف بالثراء اللونى . واذا ما أريد الحصول على الوان زاهية نقية ، فيجب خلط الألوان فى زجاجات أو أوعية مســتقلة .

أما الجلد الذى سبق صباغته بالأسلوب التجارى ويراد اعداد بعض التصميمات الملونة عليه فيجب أولا أن يكون سطح الجلد غير مصقول حتى تنفذ منه الصبغة وذلك بتخشين (سنفرة) الأجزاء المراد صبغها للســماح للون بالنفاذ ، أو تكون الألوان المستخدمة أكثر عتمة من لون الجلد المصبوغ حتى يمكن ان يؤكد اللون المضاف وجوده . وعند صباغة مساحات كبيرة من الجلد من الممكن استخدام أداة خاصة بذلك وهى قطعة من اللباد ممسوكة بقطعة من السلك (Dauber) .

الانفرادات والتجميع :

معظم المشغولات الجلدية تتألف من قطع متنوعة الأشكال يتم جمعها عن طريق حياكتها . وهذه القطع يتم تفصيلها بعد عمل الانفرادات اللازمة للشكل المراد عمله ككل ، ومن ثم نعرف شكل كل جزء من الأجزاء ودوره ، ويكون

كل ذلك على الورق ، ثم تبدأ عملية التفصيل على الجلد بعد التأكد من سلامة الانفرادات على الورق وعمل حساب لكل شيء ، ومن الممكن التفصيل بالورق أولا ثم التنفيذ بالجلد حيث تكون هناك فرصة لاجراء بعض التعديلات قبل المخاطرة بالجلد .

وفى عملية التفصيل نحتاج الى مسطرة صلب ومقطع (Cutter) ومقص ، ومن الممكن استخدام المقطع مع المسطرة فى قطع الخطـــوط المستقيمة ، ثم المقص فى قطع المنحنيات (اذا كان سمك الجلد يسمح بذلك). ويراعى دائما حساب الأماكن التى ستعالج بالحياكة أو الأماكن التى سيكون لها وضع خاص فى التصميم ، كما يجب أن يكون أساس اختيار الجلد لمـــا يصلح له ، ثم يتم اختيار الجلد الملائم للاجزاء التى سيتم تنظيفها بالجلد (فيكون من النوع الرقيق) . وهناك بعض الأشكال التى يمكن الاستعانة بها فى تنفيذ بعض مشغولات الجلد كالحوافظ والحقائب ، مثل تصميم الأجناب بمراعاة الغرض منها ، وبعض هذه الأشكال يحتاج الى كى بالضغط بوساطة مكبس أو بالطرق عليها بمطرقة خشبية ، ومن الضرورى تحديد أماكن الثقوب بشكل يخدم التصميم قبل البدء فى عملية التثقيب .

وتبدأ عملية التجميع (الحياكة) بتثقيب الجلد فى مواقع محددة ليمر منها الخيط (فى حالة عدم استخدام ماكينة حياكة) ، وهناك بعض الأدوات التى تنظم الثقوب مثل عجلة الروليت (Roulette) ، التى تضع نقطا منتظمة المسافات يسترشد بها عند التثقيب بأحد الأدوات الآتية : الخرامة ، أو زنب التخريم ، أو الأزميل ذو الشعب ، أو المخراز . وتبدأ عمليـــة التخريم تبعا لنوع الخيط ، فاذا كان الخيط من جلد تستخدم احدى الأدوات الثلاث الأولى ، أما اذا كان الخيط من الدوبار فتستخدم الأداة الرابعة . وتستخدم الخرامة لتخريم الجلد بالضغط على ذراعيها بأصابع وراحة اليد ، وبالخرامة ترس به عدة زنب بمقاسات متنوعة تدار لاختيار ما يناســـب العمل . أما زنب التخريم فتستخدم بوساطة الطرق عليها بدقماق خشبى بعد أن يوضع الجلد على قرصة خشبية ، والأزميل ذو الشعب يشـــبه الأزميل المستخدم فى اعمال الخشب ولكنه بثلاث أو أربع شعب مصفوفة على مسافات منتظمة بحيث يمكن بطرقة واحدة عليه ، الحصول على فتحات تساوى عدد الشعب ، وتكرر العملية مع المحافظة على انتظام المسافات .

والفتحات التى يحدثها الأزميل ذو الشعب عبارة عن شقوق طولية بخلاف الحالتين الأولى والثانية حيث تكون الفتحات مستديرة .

أما المخراز فيستخدم بالضغط به على الجلد تمهيدا لمرور ابر وخيوط الحياكة (الدوبار) . وفى جميع الحالات ما عدا حالة استخدام الأزميل ذى الشعب تستخدم عجلة الروليت لتحديد أماكن الثقوب ، أما حالة الأزميل ذى الشعب ، فان تحديد أماكن التخريم يتأتى من انتظام شعب الأزميل على مسافات واحدة .

وهناك أشكال كثيرة لطرق الحياكة سواء بالجلد أو بالدوبار ، ولكن اذا ما أريد أن تتجاوز خيوط الحياكة بحيث تغطى المسافات بينها تماما ، وجب أن يكافىء عرض الخيط المسافة بين مركزى كل ثقبين وأن يكون من الجلد الرقيق . أما اذا ما أردنا كشف جزء من الجلد بين كل غرزة وأخرى فيكون عرض الخيط مساويا لقطر الثقب أو اكثر قليلا ، ويكون الخيط من النوع السميك أو الرقيق بحسب حاجة التصميم .

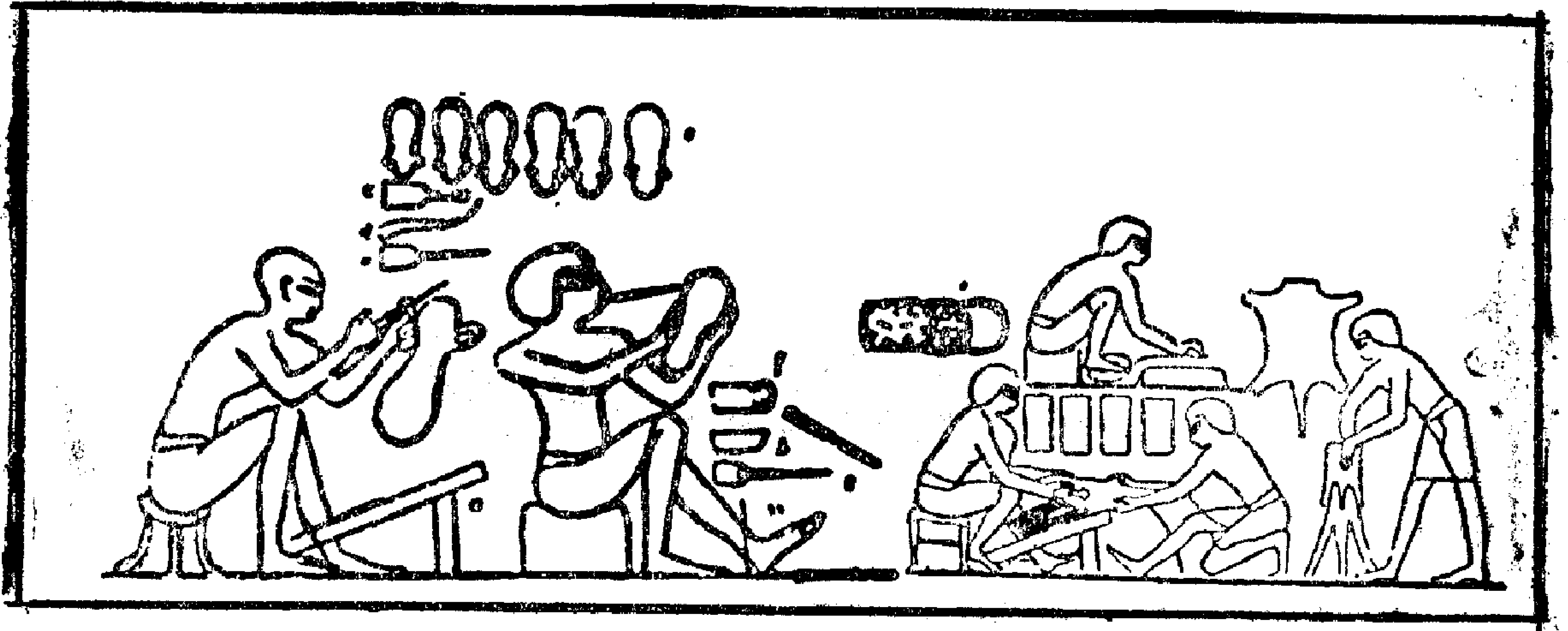
ومن الممكن الحصول على خيط طويل عن طريق القطع اللولبى نحو المركز لقصاصات الجلد بعد استدارتها ، ولا داعى للوصول الى المركز حتى لا يكون الخيط غير مستو ، بل يجب التوقف عندما نرى أن الخيط قد بدأ يتوتر من القطع الداخلى له . ويلف الخيط على قطعة من الخشب وهو مشدود بعد تنديته بالماء وتركه حتى يجف حيث يكون مستقيما وصالحا للحياكة .

بعد هذا العرض للجلد — كخامة — من حيث استخداماته التقليدية وانواعه وتكوينه وأساليب دباغته وصباغته ، ثم استعراض بعض الأساليب التشكيلية ، نتبين صدق من قال « There is nothing like leather » (١٢) ، وليس هذا بكثير ، فالجلد من الخامات البيئية التى تتمتع بامتياز خاص ورونق بهيج قلما تتمتع به خامة اخرى .

(الموضوع بقية نطرحها فى العدد القادم)

---

(12) H. Read, loc cit.



شـــكل (١)   دباغة الجلود وتصنيعها فى مصر القديمة



شكل (٢) جلد الفهد كرداء للحفلات فى مصر القديمة
ميدوم ـــ الدولة القديمة

فهم العلم كهدف للتربية العلمية

للدكتور ابراهيم بسيونى عميرة
عميد كلية التربية بسوهاج

أهداف التربية العلمية ، وتدريس العلوم كثيرة ، بعضها يتعلق بالجانب المعرفى (جانب الحقائق والمفاهيم ، والنظريات والقوانين) ، وبعضها بجانب طرق وأساليب التفكير ، والبعض الثالث يهتم بالجانب الانفعالى (جانب الاهتمامات والميول والاتجاهات والتكيفات والتقديرات) وبعض الأهداف يتصل بجانب القيم والمثل والأخلاقيات ، والبعض يتعلق بجوانب تطبيقية نفعية ، اى بالاستخدامات الحياتية للعلم .

وليس المجال هنا عن تفصيل لهذه الأهداف ، ولكن من الأهداف الجديرة بالبحث والدراسة والتوضيح هدف فهم العلم ، وبرغم أن بعض المربين يرى ، كما يقول بلوم Bloom وزملاؤه ، ان تنمية اتجاهات وقيم معينة فيه نوع من تلقين الأفكار والعقائد أو غسيل المخ ، الا أنه من وجهة نظر الكاتب فانه هدف جدير بأن يسعى المعلمون لتحقيقه ، ولكن ليس على أساس التلقين وفرض الراى ، وانما بالمناقشة والاقناع وعرض الحقائق . ذلك انه من نافلة القول ذكر أننا نعيش فى عصر توجد للعلم بصمات كثيرة عليه ، بل وانه أصبح جزءا من النسيج المتشابك للحياة فى كل وجوهها ونشاطاتها تقريبا . ويستدعى هذا فهما للعلم .

وفهم العلم ينبغى الا يكون قاصرا على الدارسين للعلم ، والمشتغلين بنشاطات تتصل به ، ولا على العلماء والباحثين ، أو الصفوة من المتعلمين والمثقفين فقط ، ولكن هذا الفهم ينبغى أن يمتد الى عامة الشعب ، الى

الجماهير العريضة ، وبخاصة فى بلد يسعى نحو ترسيخ الديمقراطية ، ونحو الرجوع الى الشعب فى كل ما يمس حياته ، ويتعلق بمقدراته ويؤثر فى حاضره ومستقبله . وكثير من المشكلات فى الحياة الحاضرة لها جوانبها العلمية ، واصدار الأحكام أو القرارات السليمة بشأنها يستدعى فهما صحيحا للعلم والعمل العلمى ، والعلماء .

ماذا نعنى بفهم العلم :

لن نبذل محاولة فى هذا المقال للتوصل الى « تعريف » لفهم العلم ، وبدلا من هذا فسنقتصر على عرض لبعض ما يشمله هذا المفهوم .

ولنبدأ بالقول بأن المعرفة بحقائق وقوانين ونظريات العلم مفيدة ، ولكنها ليست كل ما يتضمنه مفهوم فهم العلم أو ان شئت فان المعرفة بالبناء أو النسق من المعارف المنظمة الموثوق فيها عن مادة الكون وطاقته ، وأحيائه وجماده ، والذى يشتمل على حقائق أمكن التوصل اليها خلال الملاحظة المقصودة المضبوطة ، ويشتمل أيضا على العلاقات التى تربط بين هذه الحقائق ، وعلى النظريات التى يعتمد عليها العلماء فى التوصل الى حقائق وعلاقات وتجارب ونظريات جديدة ، هذه المعرفة بكل هذه الجوانب المعرفية من العلم جزء من مفهوم العلم وليست المفهوم كله .

وفهم العلم يتضمن فضلا عن هذا ادراك أن العلم هو أيضا طريقة للبحث تقوم على الاستطلاع ، وفرض الفروض ، والملاحظة والتجريب والتفكير المنطقى الموضوعى ، ويتضمن فهم العلم كذلك معرفة الجوانب الانفعالية للعلم والتى تتضمن التفكير الناقد ، والتريث فى اصدار الأحكام والتوصل الى النتائج قبل تجمع الأدلة الكافية ، واحترام الدليل والبرهان ، والأمانة العلمية ، والموضوعية ، والرضا بتغيير الرأى اذا ظهر ما يبرر هذا ، والتفتح الذهنى ، والاتجاه التساؤلى الاستفسارى . هذه الخصائص الانفعالية اللازمة للعمل العلمى والضرورية للتأكد من عدم تسرب الزيغ أو الهوى أو التحيز اليه والتى لا ضمان للثقة فى نتائج علمية يتوصل اليها ما لم يتصف الباحث بهذه الصفات ويتسم بهذه السمات أثناء بحثه ودراسته وعمله العلمى .

ويتضمن مفهوم العلم ادراك أن العلم له أهدافه ، وله مجالاته ، وله

مسلماته التى يرتكز عليها وله حدوده ، وهو يستطيع أن يجابه ويحل بعض مشكلات الحياة ، ولكنه لا يستطيع أن يجد لشكلات أخرى حلولا ، فهو نشاط ضمن نشاطات أخرى ، فهناك الدين والفلسفة ، والسياسة وعلم النفس والاجتماع ، والقانون ، والجماليات .

ويتضمن مفهوم العلم ادراك أن العلم منشط انسانى ، منشط من صنع بشر ، ولهذا فهو لا يعرف الحقيقة الأزلية ، وانما المعلومات فيه تكون صحيحة فى ظل حالة المعرفة الكائنة ، فاذا ما حدث تطور فى المعرفة أو الأدوات المادية أو الفكرية أو فى وسائل البحث فربما عدلت المعرفة العلمية أو غيرت أو تخلى العلم عنها .

والعلم منشط اجتماعى ، يتأثر بالمجتمع ويؤثر فيه ، يؤثر فى المجتمع بالأفكار التى توصل اليها ، والتطبيقات المادية والعلمية التى هى بعض ثماره . ويتأثر العلم بمشكلات المجتمع ، ومنظماته ومؤسساته ، ومساندته له، وتفاعله معه .

ويتضمن فهم العلم ، فهم العلماء ، الذين يقوم على جهودهم وعقولهم بناء صرح العلم أفقيا بارتيادهم فروعا ومباحث للعلم جديدة ، ورأسيا بتعميق الفهم والدراسة لفروع للعلم ومباحث سبق ارتيادها .

هؤلاء العلماء لهم فى عملهم العلمى طرائق ووسائل وأدوات فكرية وعملية ، وهم يتواصلون ويتراسلون ويجتمعون ، ويلتقون على صفحات الكتب والدوريات العلمية ، وبذلك يعرف الواحد منهم ما يقوم به الآخرون ، ويستفيد منه ، أو يقوم بنقده ، وتقدير مدى قيمته ، وبنشر أضافاته أو نقده وبهذا توضع نتائج أعمالهم وبحوثهم تحت ميزان النقد الدقيق ، وهم يناقشون ويختلفون ويتفقون فكيف يكون الفصل فى هذه المناقشات والاختلافات العلمية ، وكيف يكون التحكيم ، وكيف يكون الصراع بين القديم والحديث ، من أفكارهم ونظرياتهم .

والعلماء أيضا بشر ، هم عاملون فى مؤسسات أو هيئات حكومية أو غير حكومية ، وتشغلهم قضايا العمل من ترقيات واجور وتوفر وسائل القيام بالعمل وقضايا النمو المهنى والأكاديمى .

وهم أيضا آباء وأمهات لهم أسر ، وتشغلهم قضايا الحياة الأسرية بكل أبعادها شأنهم فى هذا شأن ملايين الآباء والامهات .

والعلماء أيضا أعضاء فى مجتمع تشغلهم القضايا المجتمعية ، وقد يجد بعضهم من وقته ما يوجهه نحو الاشتغال بقضايا التعليم والرياضة والصحة والنظافة والمحافظة على البيئة ، والمرور ، والمحافظة على الآثار ، والتنمية الاجتماعية ومشكلات القرية والريف .

والعلماء مواطنون تهمهم الجوانب المدنية والسياسية التى تهم غيرهم من المواطنين بعضهم له اهتمامات حزبية ، وبعضهم قد يناضل من أجل قضية سياسية ، والعالم يمارس حقه فى الانتخاب وابداء الرأى كغيره ، ويساند مرشحا أو قضية .

والعلماء أعضاء فى الأسرة الانسانية تهمهم القضايا التى تهم الانسان كبشر ، كساكن للكرة الأرضية ، تهمهم قضايا الحرب والسلام ، تهمهم قضايا تلوث البيئة ، تهمهم قضايا استخدامات الكشوف والتطبيقات العلمية ، من تطبيقات للطاقة الذرية ، الى ارتياد الفضاء والسفر للكواكب ، الى أثر المبيدات الحشرية على بيئة الأرض ... الـــخ .

فهم العلم يتضمن هذا كله ، يتضمن فهم طبيعة العلم ، وأهدافه ، وحدوده ، ومجالاته ، وأدواته ووسائله ، والخصائص الانفعالية اللازمة للعمل فيه ، وعلاقته بالمجتمع ، وفهم العلماء كبناة لصرح العلم وكبشر .

ويتضمن فهم العلم أيضا فهم الدور الذى تقوم به الجمعيات العلمية فى نمو العلم وتطوره ، فهى تصدر دوريات علمية ينشر فيها العلماء نتائج بحوثهم فيصبح الاطلاع عليها متاحا لكل من يريد هذا ، كما أن التعليق على هذه البحوث ونقدها يجد مكانا له فيها ، وايضا الجمعيات العلمية تقوم بتنظيم المحاضرات والندوات والاجتماعات والمؤتمرات العلمية على المستوى القومى وعلى المستوى الدولى ، وهذا له أثره فى تقدم العلم وتطوره .

دراسات تتصل بفهم العلم كهدف من اهداف التربية العلمية :

ليس المجال هنا بالطبع لسرد مطول شامل لهذه الدراسات أو حتى لمعظمها ، وانما سنكتفى هنا بأمثلة منها .

صورة العالم لدى طلاب المدرسة الثانوية تناولتها دراسة مارجريت ميد ، وروداً ميترو بالولايات المتحدة الأمريكية عام (١٩٥٧) واتجاهات طلاب المرحلة الثانوية فى الولايات المتحدة الأمريكية نحو العلم والعلماء درسها هير ألن . والاهتمام بهدف فهم العلم والدعوة الى جعله من الأهداف الرئيسية للتربية العلمية وتدريس العلوم نادى به كثيرون ، ولعل من أبرزهم جيمس كونانت الذى ألف كتابا أسماه « فى فهم العلم » .* وفى طبعة أخرى « العلم والمنطق الفطرى » والذى ترجمه الدكتور أحمد زكى بعنوان « مواقف حاسمة فى تاريخ العلم » . ومن بين ما اقترحه كونانت فى هذين الكتابين أن يعمل بشتى الوسائل على أن يفهم المواطن العادى العلم ، وأنه يمكن أن يساعد فى هذا عرض بعض الوقائع أو النظريات المهمة فى العلم عرضا تاريخيا يمكن المواطن من فهم المنشط العلمى والعلماء . ولهذا ألف هو وزملاء له فى جامعة هارفارد بالولايات المتحدة الامريكية مرجعا هاما يمكن أن يستفاد منه فى اعداد بعض وحدات أو حالات علمية تساعد فى فهم العلم ، هذا المرجع هو تواريخ هارفارد لحالات علمية فى تاريخ العلم وهو من جزأين . ومن الذين أسهموا فى هذا المجال كلوفر وكولى الذين أعدا وحدات علمية بأسلوب المدخل التاريخى تناسب مراحل ما قبل الجامعة .

أما عن العوامل والأساليب التى تزيد فى فهم طبيعة العلم فمنها دراسة كلوفر وكولى لأثر بعض الوحدات التى أعدها بأسلوب المدخل التاريخى على فهم الطلاب للعلم والعلماء .

كذلك دراسة عمر حسن (الأردن) وفيكتو بيلا عن العوامل التى تؤثر فى فهم المعلمين لطبيعة العلم .

وفى مصر ظهرت كتابات ودراسات تتناول فهم العلم وطبيعته ، فخصص ابراهيم بسيونى عميرة وفتحى الديب فصلا من كتابهما تدريس العلوم والتربية العلمية الذى نشر عام ١٩٦٧ لطبيعة العلم وظهر لابراهيم بسيونى عميرة فى أكتوبر عام ١٩٦٩ مقال بعنوان « دراسة العلم فى اطاره الاجتماعى » . كما ظهر له فى نوفمبر من العام نفسه مقال بعنوان « المدخل التاريخى التطورى لتدريس العلوم » تناول فيه أثر هذا المدخل على فهم العلم .

(*) نشرته دار المعارف بمصر .

كما قام ابراهيم بسيونى عميرة ومحمد على نصر بدراسة ميدانية عن تفهم معلمى المرحلتين الاعدادية والثانوية للعلم والعلماء وقاما بالاشراف على بحث تقدم به احمد جاد الله النتى عام ١٩٧٨ نيل درجة الماجستير من كلية التربية بالمنيا لدراسة مدى تفهم طلاب المرحلة الجامعية للعلم والعلماء ، وبعض العوامل التى تؤثر على هذا الفهم ، وقاما ايضا بالاشراف على رسالة تقدمت بها كوثر عبد الرحيم محمود لنيل درجة الماجستير من كلية التربية بسوهاج لدراسة اتجاهات معلمى المرحلة الابتدائية نحو العلم وتدريس العلوم وأشرف ابراهيم بسيونى عميرة وواصف عزيز واصف ومحمد جمال الدين عبد الحميد على بحث قام به أحمد جاد الله النتى للحصول على درجة الدكتوراه من كلية التربية جامعة طنطا لدراسة اثر استخدام المدخل التاريخى لتدريس العلوم على فهم طلاب المرحلة الثانوية فى مصر للعلم والعلماء وشملت الجهود فى ميدان طبيعة العلوم وفهمه ، اعداد اختبارات بلغت مراحل مختلفة من الاعداد والتقنين منها قيام ابراهيم بسيونى عميرة ومحمد يحيى العجيزى باعداد اختبارات فى هذا المجال نشرها الجهاز المركزى للكتب الجامعية والوسائل التعليمية وهى :

اختبار فهم العلم واختبار فهم العلم (الصورة المعدلة) عن بعض صور اختبار Test on Understanding Science (TOUS) عام ١٩٧٨ .

واختبار فهم طبيعة العلم ، ومقياس الاتجاه نحو العلم والمهن العلمية عن مقياس Hugh Allen عام ١٩٧٨ اختبار كوزلو وناى للاتجاهات العلمية (تحت الطبع) .

كما يجرى فى الجهاز نفسه طبع اختبار مور للاتجاه نحو العلم وتدريس العلوم الذى شارك فى اعداده ابراهيم بسيونى عميرة ومحمد على نصر وكوثر عبد الرحيم محمود .

دراستا النتى فى فهم العلم

يتناول الجزء الباقى من هذه الدراسة ، عرضا موجزا لدراستين فى فهم العلم قام بهما احمد جاد الله النتى تخليدا لذكراه ، فقد أتم دراسته الأولى ، والتى حصل بها على درجة الماجستير من كلية التربية بالمنيا عام ١٩٧٨ عندما كان معيدا بها واشترك الكاتب الحالى والدكتور محمد على نصر

فى الاشراف عليها ، أما دراسته الثانية فكانت تحت اشراف الكاتب الحالى والدكتورين واصف عزيز واصف ومحمد جمال الدين عبد الحميد ، وكان هذا هو مدرس مساعد بكلية التربية جامعة طنطا وقد أتمها وكتب رسالة عنها كانت جاهزة للمناقشة أول يوليو ١٩٨٠ ولكنه توفى الى رحمة الله قبل المناقشة بأيام .

الدراسة الأولى : مدى تفهم طلاب المرحلة الجامعية للعلم والعلماء وبعض العوامل التى تؤثر على هذا الفهم :

كانت هذه الدراسة تهدف الى الاجابة عن التساؤلات التالية :

١ — هل لدى طلاب المرحلة الجامعية اتجاهات ايجابية نحو العلم والعلماء ؟

٢ — هل هناك فرق بين تفهم طلاب الكليات العلمية وطلاب الكليات الأدبية للعلم والعلماء ؟

٣ — هل هناك فروق بين تفهم طلاب الكليات العلمية المختلفة للعلم والعلماء ؟

٤ — هل هناك علاقة بين تفهم الطلاب للعلم والعلماء وفرقهم الدراسية بالكليات العملية ؟

٥ — هل هناك فروق بين طلاب الجامعة وطالباتها فى تفهمهم للعلم والعلماء ؟

وقد أجريت الدراسة على طلاب من بعض كليات جامعة طنطا ، وهى كليات الطب والعلوم والقسم العلمى بكلية التربية وكلية الآداب والقسم الادبى بكلية التربية ، واختير من هذه الكليات والأقسام الستة ٦٣٥ طالبا وطالبة منهم ٣٢١ طالبا بالفرقة الأولى أو الاعدادية (فى حالة كلية الطب) ، ٣١٤ طالبا من الفرقة النهائية .

وطبق الباحث عليهم اختبارا لفهم العلم والعلماء يتكون من ٩٤ بندا موزعة على خمس عناصر هى تأثير العلم فى المجتمع (١٩ بندا) ، تأثير المجتمع فى العلم (٢٢ بندا) ، طبيعة العلم (١٢ بندا) ، صفات المشتغل العلمى (٢٣ بندا) ، صفات العلماء (١٨ بندا) .

وأسفر البحث عن نتائج منها :

١ ــ هناك درجة معقولة من فهم العلم والاتجاهات الايجابية نحوه لدى الطلاب المفحوصين ، وان كانت هناك بعض نواحي قصور فيما يتعلق بصفات العلماء ، وصفات المنشط العلمى .

٢ ــ ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية بين تفهم طلاب الكليات العلمية وطلاب الكليات الأدبية للعلم والعلماء .

٣ ــ تفوق طلاب كلية التربية (القسم العلمى) فى الفرق النهائية على طلاب الفرقة النهائية بكليتى الطب والعلوم فى تفهمهم للعلم والعلماء (لدراستهم فى مقرر طرق تدريس العلوم مواضيع تتصل بالعلم وطبيعته).

٤ ــ عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى تفهم العلم بين طلاب الفرقة النهائية بكلية الطب وطلاب الفرقة الاعدادية بها ، ولا بين طلاب الفرق النهائية وطلاب الفرقة الأولى بكلية العلوم .

٥ ــ عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة والطالبات فى فهم العلم والعلماء مما يدحض فكرة أن اهتمام الطالبات بالعلم أقل من اهتمام الطلبة به .

الدراسة الثانية : أثر استخدام المدخل التاريخى لتدريس العلوم على فهم طلاب المرحلة الثانوية فى مصر للعلم والعلماء :

حاولت هذه الدراسة التعرف على مدى اسهام وحدات لتدريس العلوم بنيت على أساس المدخل التاريخى فى زيادة فهم الطلاب بالصف الثانى الثانوى للعلم والعلماء . وأعد الباحث لهذا الغرض وحدات ثلاث عن كيمياء الهواء والضغط الجوى ، وخلايا الحياة ، وتضمن هذا اعداد كتيب للطالب فى كل وحدة ، ودليل للمعلم ، واستعان الباحث فى هذا بالوحدات التى أعدها ليوبولد كلوفر ، كما أعد الباحث اختبارا لكل وحدة يضم جزءا يقيس تذكر الطالب للمعلومات ، وجزءا يقيس معرفة الطالب للمفاهيم والمبادىء والنظريات الواردة بالوحدة ، وجزءا ثالثا لتقويم أفكار الطالب عن العلم والعلماء واستخدم الباحث اختبار فهم العلم الذى أعده ابراهيم بسيونى عميرة ومحمد يحيى العجيزى عن اختبار Tous (Form w) بعد أن قام باجراء بعض التعديلات عليـــه .

أما الطلاب الذين أجريت عليهم تجربة البحث فكانوا ٤٥٣ طالبا وطالبة منهم ٢٢٤ فى المجموعة التجريبية التى درست الوحدات ، ٢٢٩ طالبا وطالبة فى مجموعة ضابطة درست المقررات العادية ، وكان الطلاب فى المجموعتين من مدرسة الأحمدية الثانوية للبنين بطنطا ، والطالبات من مدرسة طنطا الثانوية للبنات .

واستغرقت فترة التدريس شهرين ونصف فى أواخر عام ١٩٨٠ وأوائل عام ١٩٨١ .

وظهر من التجربة تفوق طلاب المجموعة التجريبية فى فهم العلم والعلماء بالموازنة بالمجموعة الضابطة .

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين فهم الطلاب الأكثر ذكاء والأقل ذكاء فى المجموعة التجريبية ، ويعنى هذا أن الطلاب بمستوياتهم المختلفة استفادوا من دراسة الحالات المعدة على أساس المدخل التاريخى فى فهم العلم وأن الاستفادة ليست قاصرة على ذوى الذكاء الأعلى .

وبعد فنرجو بهذا العرض الموجز أن نكون قد أبرزنا أهمية فهم العلم كهدف من أهداف تدريس العلوم ، ومعنى هذا الفهم وأشرنا الى بعض الدراسات فى مجال فهم العلم ، واوضحنا امكانية إسهام المدخل التاريخى فى تحقيق هدف فهم العلم .

نحن والتعبير الفنى عند أطفالنا

المرحلة العامة من ٦ ـ ٩ سنوات

للدكتور عبد الحميد الدواخلى
الاستاذ المساعد بقسم التربية الفنية
كلية التربية ـ جامعة الرياض

الطفل يبدأ التعبير عن نفسه منذ ميلاده بلغة بدائية غريزية ، يبلغها للعالم الخارجى وهو عالم حديث العهد به ثم ينمو تعبيره عن نفسه مع نموه البشرى وليس هذا التعبير هاما بالنسبة للطفل فقط ، ولكنه هام بالنسبة للمحيطين به أيضا ، وهم الآباء والامهات بخاصة ، فهو يعكس اليهم كل ما تضمه حياة الأطفال من أفكار ومدركات متنوعة وأحلام وآمال ومخاوف.

والتعبير الفنى ينمو من خلال اللعب ، واللعب فى حقيقته وواقعه شكل من أشكال فنون الأطفال ، وهو من العوامل التى قد تشجع نمو الطفل أو تأخره ، وبخاصة من الناحية الفنية .

واللعب وسيلة لكسب مهارات فنية واحساس فنى ، تضمن حب اللون ، والتعرف على القيم اللونية ، وادراك الأحجام المختلفة ، ومعرفة البيئة ونواحيها المتنوعة من كائنات وخامات ، وزيادة على ذلك ، فان اللعب وسيلة تنفيسية وتعبير صادق عن الطاقات الكامنة وبخاصة من المرحلة السابقة لمعرفة القراءة والكتابة . ولذلك وجب الاهتمام بهذا اللعب من قبل المدرسة والمنزل معا للافادة منه كوسيلة لنمو الأطفال واكسابهم معرفة تساعد فى اثراء خيالهم .

والتعبير الفنى التشكيلى من أعلى أنواع التعبير أثرا فى تطورة الانسانى فهو تعبير عن علاقة الطفل بالحياة بأكملها وخبراته بها ، وهو أيضا تعبير عن بداية احساسه الجمالى وتذوقه الفنى ، مما يدخل فى صميم

حياته العقلية عن طريق الحواس . وعلى ذلك فليس التعبير الفنى مجرد افراغ طاقة ، لأن الطفل يستجيب لبيئته ، ويجب أن يعبر عما يعرف ، وهذه نقطة هامة فى طبيعة التعبير الفنى لأطفال هذه المرحلة ، ويزيد من هــذه الأهمية ويدفعنا الى العمل الجاد لتوسيع دائرة معارف الأطفــال واثراء مدركاتهم أن أصبح الاعتراف بما يسمى فنون الأطفال اعترافا عالميا ، وأصبحت له معايير ساعدت المربين والنقاد فى تميزه والعناية به .

التعبير الفنى فى هذه المرحلة :

تنعكس فى فن الطفل صفات وسمات مشتركة تجمع بين أطفال العالم على اختلاف جنسياتهم وبيئاتهم التى يعيشون فيها — وبالرغم من هــذه المشاركة العالمية فى هذه الصفات ، فان لكل بيئة دورا كبيرا تميز رسوم أبنائها عن رسوم الأطفال فى البيئات الأخرى . وليس معنى ذلك أن الأطفال بصريون شبيهون بآلة التصوير الفوتوغرافى فى تعبيرهم الفنى ، لا بل الطفل يعبر عما يعرف لا عما يرى .

ومن هنا فان الصفات العالمية والسمات المشتركة تلازم التعبير الفنى فى كل بيئة وهى كما يلى :

١ — التلقائيــة :

وهى تقوم على طبيعة عمل الطفل الذى يتميز بانطلاق الخيال وحرية التعبير دون تقييد الى حد كبير جدا مما يتقيد به الكبار البالغون من منطق وأعراف اجتماعية ، ولذا تنساب خطوط الطفل فى يسر وسهولة ، ثم تأخــذ هذه التلقائية فى الانحسار التدريجى كلما تقدم الأطفال فى العمر ، وزادت ضغوط المجتمع حولهم ، ولذا فمن واجبنا ان نشجع فيهم هذه التلقائية ، وصدق التعبير بأن يتسع صدر الآباء والمعلمين للجديد المغاير ونفهم ما وراءه بروح العلم والفن .

٢ — المبالغة والحذف :

وترجع هذه السمة الى رغبة الطفل نحو تأكيد شىء فى تعبيره الفنى ، فيكبره ، او الى حيلة لاظهار عدم اهتمامه بشىء آخر فيحذفه أو يصــغره بالنسبة لاحجامها أو مساحتها المعروفة فى الواقع مثال ذلك رسم الطفل عادل المخرج شكل (١) وهو يبلغ ٧ سنوات من العمر حينما أراد أن يعبر عن

الصيد ، حيث اظهر السمكة فى حجم مراكب الصيد ، وأكبر من حجم الصياد .

٣ ــ التسطيح :

تتميز رسوم الأطفال فى هذه المرحلة وما بعدها ، وقد تستمر هذه الصفة الى سن البلوغ . تتميز بالتسطيح ، والمقصود بالتسطيح ان الطفل لا يتقيد بالمنظور الهندسى المتعارف عليه لاظهار البعد الثالث ، ويجسم الأشياء، حيث تختفى بعض جوانب الشىء المرسوم أو تتلاشى تدريجيا ، أو يخفى شيئا آخر .

انما تعبير الطفل تعبير تتضح فيه كل جوانب الشىء المرسوم ، فهو يرسم وكأنه يراه من أكثر من زاوية ، لا يحجب بعضها بعضا .

٤ ــ الشفافية :

وفيها يظهر الطفل بعض العناصر غير المرئية فى الواقع ــ بمعنى أنها تحجب عن الرائى بوجودها داخل شىء غير شفاف أو وراء شىء معتم ــ فيظهرها ويوضحها فيرسم السمك موضحا فى قاع البحر ، أو يرسم الحب فى حويصلة الطائر ، وهذا يؤكد أن الطفل يرسم ما يعرفه لا ما يراه .

٥ ــ التكرار :

يكرر الطفل رسم شىء ما مرات عديدة سواء فى شكل واحد أم موضوع واحد أم يرسم مرات متعددة فى نمط واحد . وقد يكون التكرار عاملا من عوامل جمال الشكل ، وقد يكون دليلا على انشغال الطفل بالشىء المرسوم ، وقد يكون علامة على ثراء مدركاته الشكلية ، أو دليلا على جدب هذه المدركات ، ولذلك فان التكرار من المؤشرات الهامة التى يجب أن تحظى بعناية الآباء والمدرسين بمعرفة ما تدل عليه أو مبعثها حتى يتمكنوا من افادة الطفل وتوجيهه . وتبدو هذه السمة فى شكل (٢) ، حيث تكرر رسم السيارات ، وفى شكل (٦) ، حيث تكرر رسم السمك ، ولكن هناك فرقا بين التكرار فى الحالتين من حيث جودة التعبير الفنى .

٦ ــ التصنيف :

وتبدو هذه السمة بوضوح فى منتصف هذه المرحلة العامة وآخرها حيث يستخدم الطفل خطوطا افقية غالبا تمثل الأرض يرتب عليها الأشكال،

وقد يكون فى الرسم الواحد أكثر من خط للارض ، فهناك خط للمنازل ، وآخر للناس ، وثالث للأشجار ، ثم يرص الوحدات سواء كانت اشجارا أم أشخاصا آدمية بشكل يكاد يكون متعامدا على خط الأرض . ويبدو مثال ذلك فى شكل ٢ وشكل ٧ .

٧ـ الجمع بين الأزمنة والأمكنة المختلفة :

سمة بارزة لهذه المرحلة أن الطفل يرسم أحداثا متباينة فى الزمان والمكان تصل بموضوع واحد ، حيث يضع الحدث بجانب الحدث الآخر فى الصفحة نفسها ، هادفا من ذلك الى أن يردد المشاهد بكل ما يعرفه من معلومات عن الموضوع ، وكأن صفحة الرســـوم فى هذه الحـــالة شريط ســـينمائى .

٨ ـ الوضع المثالى :

تأكيدا من الطفل فى أن يحيط من يرى رسمه علما بكل التفاصـــيل التى يعرفها عن الشيء الذى يرسمه ، نجده يتميز وضعا يعد مثاليا بالنسبة له ، فمثلا حينما يرسم انسانا يرسم الوجه من الوضع الجانبى ليبين الأنف والأذن فى أوضح صورة ثم يرسم العين على الوجه نفسه فى منظـــرها الأمامى ، ويرسم الجسم من الأمام ، أما الأرجل فيرسمها من الوضع الجانبى ، وهكذا لا يتقيد بمنظور الجسم من زاوية رؤية واحدة .

دور الآباء والمعلمين :

هذه هى سمات رسوم الأطفال فى هذه المرحلة العامة ، وهى سمات عالمية ، وهذه هى سمات تعبيرات الأطفال وهم يعبرون عن أحاسيسهم دون تكلف أو تصنع ، ولذا يجب الاهتمام بالحفاظ على طبيعة الطفل دون تدخل يفقدها تلقائيتها ويفقد الطفل حريته ، بمعنى أن يكون التدخل للتوجيه دون املاء ، توخيا للاثراء والاثارة ، لكى ينمو الطفل الحـــر معبرا بصدق عن أحاسيسه تجاه الأشياء ، ويعبر عن كيانه من خلال تعبيره عن نفسه ، وعلينا أن ندرب عين الطفل حتى ترى ما حوله ، وتدرب كل حواسه لتكون أكثر استعدادا وقدرة لأن تقدم له البيئة التى يعيش فيها ، وندرب يده على التعبير ، كل ذلك بما نهيئه له من بيئة تثير خياله سواء فى المنزل أم خارجه ، فى الأماكن العامة ، وفى دور الحضانة وما يليها من المراحـــل التعليمية المتتالية حتى تتعاون الحياة كلها فى اعداد الطفل للتعبير الفنى .

كذلك نهيىء البيئة فكريا باعتراف الكبار بأنماط الأطفال فى التعبير ، والنظر لكل طفل بما يناسب اتجاهه ، والا كان التوجيه مفسدا أو مضللا للاطفال ، وسببا فى فقد فردياتهم لأن الطفل كثيرا وغالبا ما يستجيب للكبار تقربا منهم على حساب نموه الطبيعى دون أن يدرك هو ذلك .

ان أول ما يؤثر فى الطفل أمه ، وتأثيرها عليه عظيم باشارة منها أو بابتسامة قد تشجعه على مزاولة نشاطه ، وحركة غضب أو نفور قد تعوقه عن التعبير ، وتشككه فيما يفعل . وغالبا ما يكون ذلك التأثير عن غير قصد للاضرار ، ولذلك يكون من المهم أن يتربى الوالدان تربية فنية وذوقية سليمة .

وعلى المدرسين وبخاصة فى رياض الأطفال عبء كبير ، فى التوجيه لا يقل عن عبء الآباء ، لأن الاملاء والفرض وبخاصة اذا كانا عن طريق التوجيه الجماعى ضاران غاية الضرر ، لأن ما يصلح لطفل قد لا يصلح لآخر لما بينهما من فروق فردية .

علينا أن نثرى تعبير الأطفال بايقاظ مداركهم للتعرف على الطبيعة من حولهم ، فالطبيعة أوسع مجال للمعرفة . علينا أن نستثيرهم ونحثهم على التعبير باثراء البيئة فنيا وجماليا واثراء كل ما يحيط بهم فيعيشون الخبرة الجمالية فى نواحى حياتهم اليومية . وعلينا أن نوفر للاطفال الخامات والأدوات المناسبة التى تشجعهم على التعبير ، وعلينا أن نحقق لهم حرية الحركة التى هى من أهم دوافع النمو .

يمكننا أن نعتبر هذا الجو العام نوعا من التوجيه الصحى غير المباشر فى المنزل وفى المدرسة ، ومن المهم فى المنزل أن يشجع الآباء أطفالهم على التعبير بتوفير المثيرات الفنية من الخامات والأدوات المناسبة اليسيرة ، فيدعون أطفالهم دعوة حرة غير مباشرة للتعبير ومداومة الانتاج ، لأن نمو التعبير الفنى مثل نمو التعبير اللغوى تثريه كثرة الممارسة .

كذلك تنمى هذه البيئة عامة أو الجو العام فى الحديقة ، فى حجرة الدراسة ، وفى الملابس وفى اللعب — وفى التذوق الفنى عند الطفل ، لأن التذوق ينمو ايضا بالخبرة لا بالتلقين .

القصص أيضا تستهوى الأطفال بداية من الثالثة ، وتستطيع أن تنمى مدارك الاطفال نحو الطبيعة ، كما تنمى مدركاتهم الاجتماعية والدينية من طريق القصص ، وهى كذلك تثير خيالهم ، أو تشبع حاجاتهم الى الخيال ، ونحن نعلم ان الخيال سبيل الابتكار .

وعلى كل المتصلين بالطفل أن يتعرفوا على خصائص رسوم الأطفال فيما قبل هذه المرحلة العامة وما بعدها أيضا ، فان ذلك معين على حسن التوجيه ، وعليهم بالذات أن يعرفوا ما يلى :

اولا : الشخبطة :

وتتسم بها أعمال أطفال الثالثة الى الرابعة عمرا وبها أيضا مراحل :

(أ) استعمال القلم بلا هدف وهى حركات عضلية بحتة تصدر من الكتف ، وهى تكون عشوائية لأن الطفل فى هذه المرحلة لا يستطيع التحكم فى الرسغ ، ويشعر بلذة بالغة حينما يجد صدى لحركة يده على السطح الذى يعبر عليه . وبرغم هذه العشوائية فى التعبيرات الخطية الا انها تنمى ادراك الطفل ، لأنه يستطيع ادراك العلاقة بين حركة يده وبين ما تنتجه من خيوط ، وهذا فى حد ذاته يكون دافعا لاستمراره فى عملية التخطيط والمداومة عليها .

(ب) استعمال القلم بهدف حيث تكون الشخبطة مركز الانتباه ، وقد يطلق عليها الطفل بعض المسميات ، وقد تكون مسميات الطفل لرسومه لاحقة للرسم أحيانا ، بناء على كشفه الشبه بين خطوطه وبعض الأشياء التى يراها ، وقد تكون سابقة ، كأن يقول سأرسم والدتى أو والدى ، ولا يمكننا التعرف على رموز الطفل المرسومة فى هذه الفترة غالبا الا من خلال مسميات الطفل نفسه .

(جـ) استعمال القلم للمحاكاة ، وان كان الاهتمام الغالب لا يزال عضليا ، ولكن الحركات العضلية تتطور فتحل حركات الرسغ محل حركات الذراع كما تتبعه حركات الأصابع لتحل محل حركات الرسغ ، وهى محاولة غالبا ما تكون لتقليد حركات الكبار فى التعبير الفنى .

(د) الشخبطة المحددة ، وفيها يحاول الطفل انتاج صورة شىء معين عن قصد ، وهى مرحلة انتقالية للمرحلة التى تلى ذلك .

ولا تقتصر انتاجات الأطفال فى هذه الفترة على التعبيرات المرسومة فقط ، وانما قد يستطيع بناء بعض الأشكال المجسمة من خامات مثل الطين الصلصال ، وأحيانا أخرى يستطيع عمل حبل أو كرة من الطين .

ثانيا : التخطيط التشكيلى :

ويتضح فى أعمال أطفال الرابعة ، حيث يكون التحكم البصرى فى تقدم نوعا ويصبح العنصر الانسانى هو الموضوع المحبب للتشكيل ، وغالبا ما تكون الدائرة للرأس ، والنقط للعيون ، مع زوجين من الخطوط المفردة للسيقان، وأحيانا نرى دائرة ثانية لتمثل الجسم ، وفى حالات أندر خطين للذراعين . أما التركيب الكامل للاجزاء فشىء لا يحصل عليه كثيرا .

ثالثا : الرمز الوصفى :

ويظهر بوضوح فى أعمال أطفال الخامسة الى السادسة ، حيث يرسمون صورة الجسم البشري بقدر مقبول من التكامل ، ولكن بصورة تخطيطية رمزية ، وقد يتخذ التخطيط طرازا ، يختلف نوعا باختلاف الأطفال ، ويتشبث الطفل فى معظم الأحوال بنمط واحد محبب لفترة طويلة .

رابعا : الاتجاهات العامة :

من الملاحظ أن ما يرسمه الطفل قد يكون ارضاء لذاته ، أو للتقرب الاجتماعى أو المشاركة الوجدانية مع الآخرين من حوله .

ومن الملاحظ أيضا من خلال التعبيرات الفنية أن الطفل يشعر بالسعادة عندما يحس الربط بين نشاطه الحركى ، وبين ما لديه من صورة ذهنية عما يريد التعبير عنه .

كما أن أول رسوم للطفل تكون رسومات تجريدية تماما ، لا تمثل الواقع ومن ثم لا يسأل الطفل عن شىء رسمه ، لماذا لا يشبه صورة الشىء نفسه فى الواقع .

ان نشاط الطفل التخطيطى وسيلة من وسائل اتصاله بغيره ونتيجة ترابط تلقائى بين رمز وخبرة .

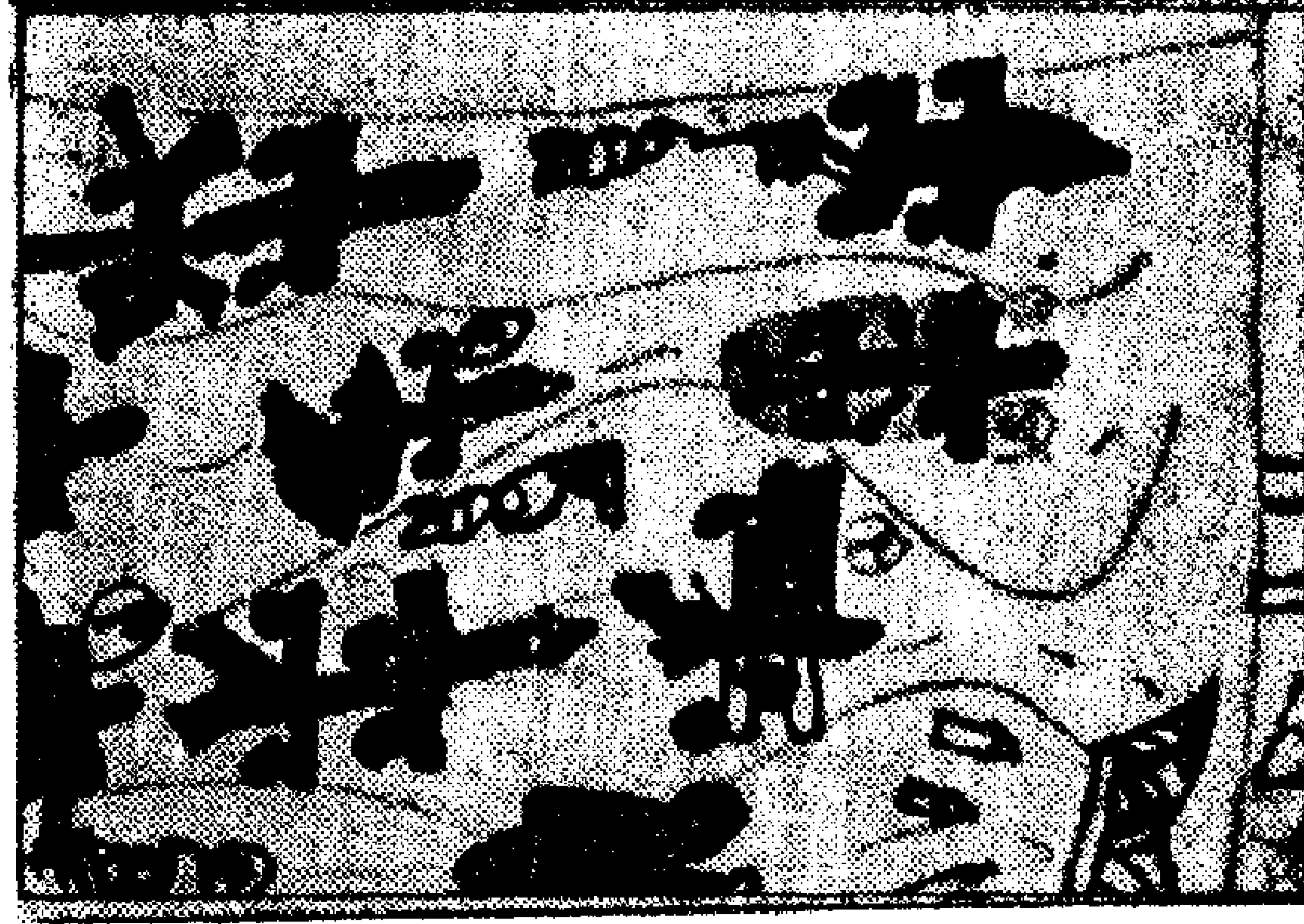
والتعبير الفنى لدى الطفل لا يؤكد صلته وكشفه للعالم الخارجى فقط ، ولكنه نشاط يحقق له التوازن النفسى فى سنوات حياته الأولى ، والتعبير الفنى بحق هو انفاس الحياة بالنسبة للطفل .

يمكننا نحن الكبار التعلم من فنون الأطفال ، لما تتميز به تلك الفنون من أصالة وجدانية غالبا ما تفتقر اليها تعبيرات الكبار ، والتى تتغلب عليهـا العقلانية والقوانين التى تجمد التعبير وتجففه .



شكل (١) ـ عمل الطالب عادل المخرج
مدارس منارة الرياض الابتدائية للبنين
السن ٧ سنوات « الصيد »

فالطفل يعرف أن السمك فى الماء ولذا يرسم السمك واضحا من خلاله، وهذا يعبر عن الشفافية والتلقائية عند الأطفال فى هذه السن وكذلك يبين المبالغة حيث يعبر عن السمكة وحجمها اكبر من القارب الذى يصطاد فيه الصياد كما يتضح ايضا عنصر الشفافية .



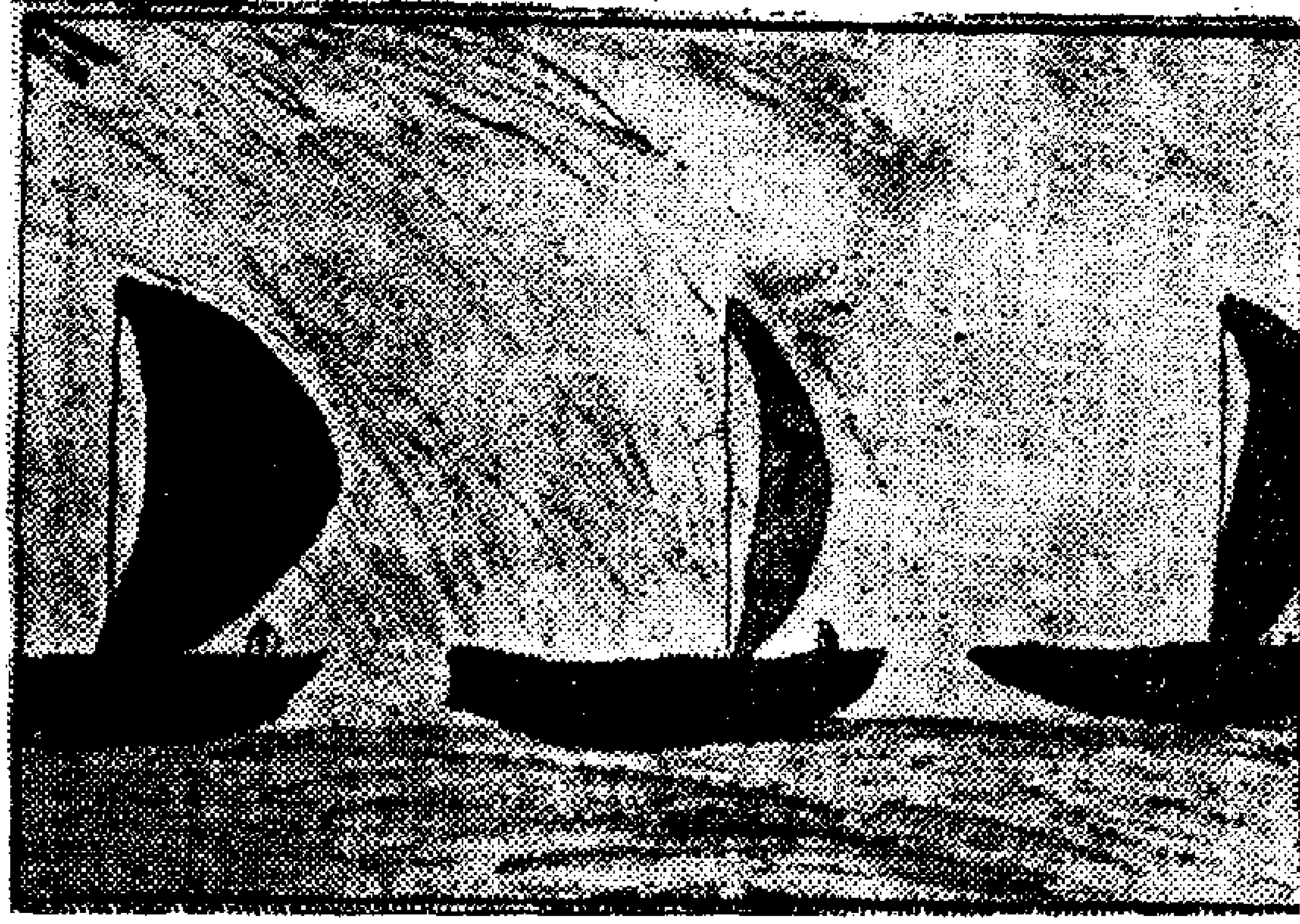
شكل (٢) ـــ من عمل الطالب أشرف الدواخلى مدرسة منارة الرياض الابتدائية للبنين ـــ السن ٨ سنوات « السيارات » فهو يرسم السيارات وكأنها طائرات وكذلك يظهر التكرار لشكل السيارات ، كما يظهر خط الأرض وهنا تبدو انسيابية الخطوط وعدم الخوف وجرأة التعبير .



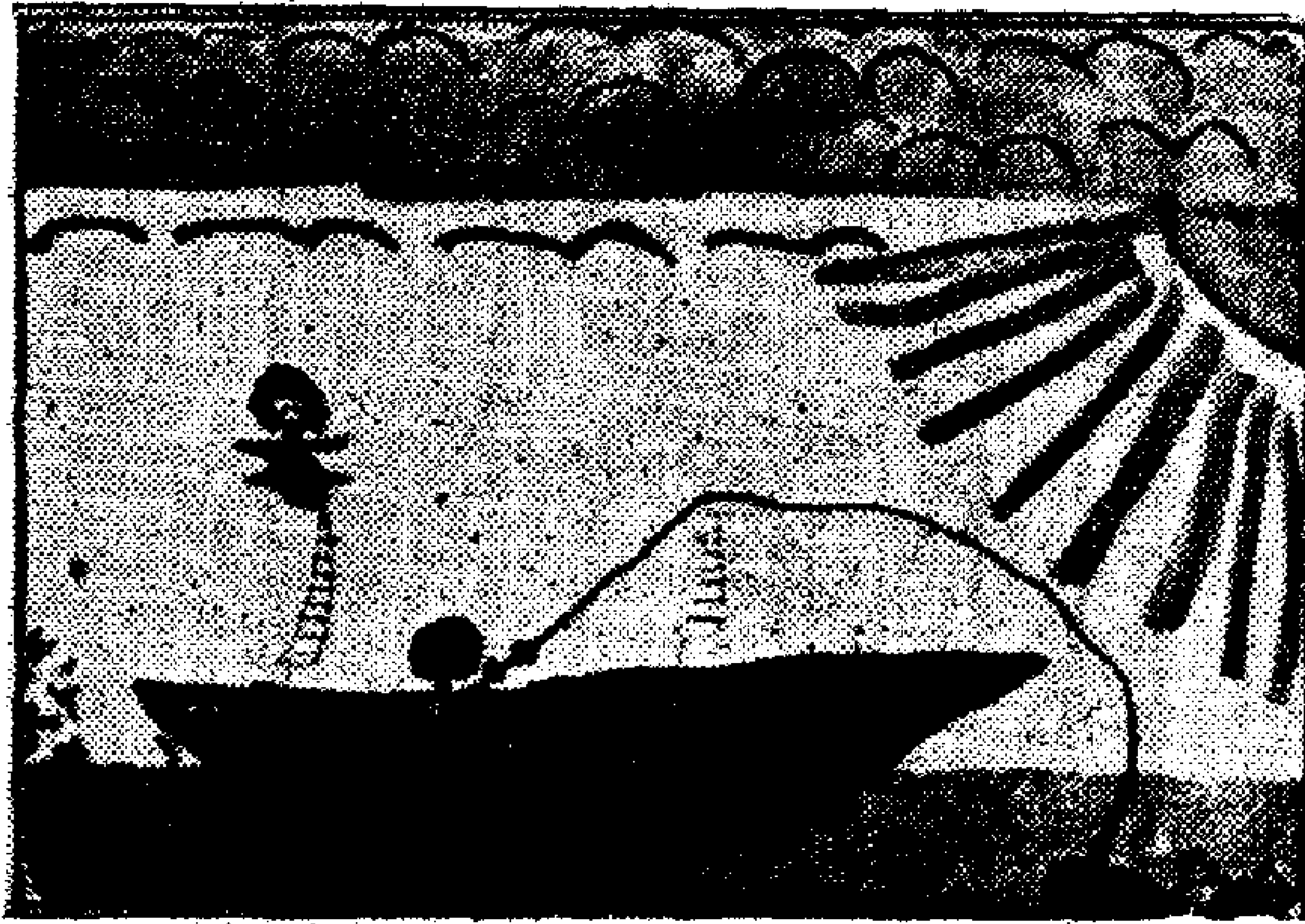
شكل (٣) ـــ من عمل التلميذة الزهراء الدواخلى مدارس التربية الاسلامية بالرياض السن ست سنوات .

الموضوع : الأطفال والرقص

يبدو فيه التلقائية فى التعبير والحركة .



شكل (٤) ـــ من عمل الطالب نزار بكر عوض حمود .
مدرسة منارة الرياض الابتدائية للبنين
السن ٦ سنوات « سباق القوارب »



شكل (٥) من عمل الطالب حازم عبد الرحمن قاسم

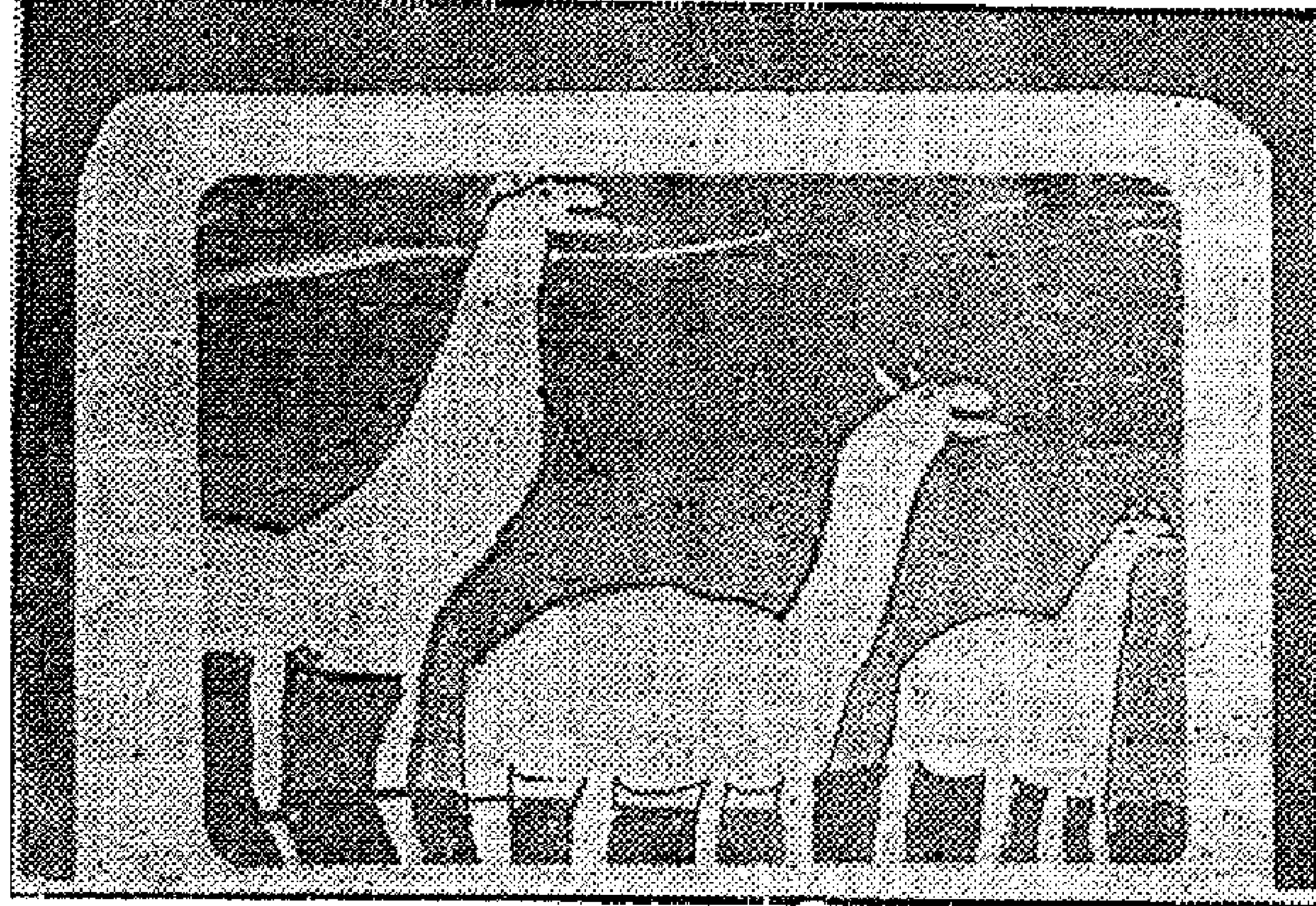
مدرسة منارة الرياض الابتدائية ـــ السن ٧ سنوات ، « الصـــيد »

التلقائية والصدق فى التعبير ، المبالغة .. وهذه الأعمال تشبه عمل الفنان المعاصر وتذكر بأعمال الفنان جون ميرو .



شكل (٦) ــ عمل الطالب طارق وليد حموزة توفيق

مدارس منارة الرياض الابتدائية ــ العمر ٨ ســـنوات ، فيه عنصر الشفافية كما يتخيلها الطفل .



شكل (٧) ــ عمل الطالب حازم قاسم

من مدرسة منارة الرياض ــ السن ٧ سنوات (صيغة الحيوان) بعض الحيوانات وفيها عنصر التكرار والمبالغة والتصفيف .

بناء وحدة فى التربية البيئية للكبار

فى الريف المصرى

للاستاذ سعيد محمد محمد السعيد

المدرس المساعد بكلية التربية
جامعة عين شمس

مقـدمة :

موضوع هذا البحث هو بناء وحدة فى التربية البيئية للكبار فى الريف المصرى ، وتجريبها لمعرفة فعاليتها فى اكسابهم بعض المعلومات والمفاهيم البيئية الصحيحة التى يمكن أن تساعدهم فى فهم بيئتهم وتدفعهم الى المشاركة فى صيانتها وحل مشكلاتها .

— فالانسان يعتمد فى حياته وفى تقدمه على بيئته التى يعيش فيها ، وبقدر ما يحسن الانسان التعامل مع بيئته ويعمل على استغلال مواردها استغلالا طيبا بقدر ما يمكنه أن يعيش فى مستوى مناسب ، وأن يطور أساليب حياته .

— وكان من نتيجة سعى الانسان الى اشباع حاجاته المختلفة ، مع الزيادة السريعة فى السكان ، أن ظهرت عدة مشكلات بيئية مثل :

استنزاف الموارد البيئية المتجددة وغير المتجددة ، ومشكلة التلوث البيئى ، وانتشار الأمراض المتوطنة فى عدد من الأماكن بالاضافة الى مشكلة السكان التى قد تكون سببا فى حدوث بعض المشكلات السابقة .

— ونتيجة لتزايد المشكلات البيئية وتعدد آثارها ، اتجه عدد من الدول لحماية البيئة مما يتهددها من أخطار ، فعقدت المؤتمرات وسنت القوانين

والتشريعات بهدف انقاذ البيئة ، ولكن الاجراءات السابقة وجدها لم تأت بالنتائج المرجوة منها ، اذ أن الأساس فى صيانة البيئة والمحافظة عليها هو العنصر التربوى بالدرجة الاولى ، فالعملية التربوية تنمى سلوك الأفراد بما يتمشى واهمية صيانة البيئة والمحافظة عليها ، وتجعلهم يحترمون القوانين بوازع داخلى منهم ، وبرغبة من أنفسهم بل ويعملون على تطوير هذه القوانين والتشريعات بما يتمشى ومصلحة الفرد والمجتمع على حد سواء .

ــ ونتيجة لذلك بدأ الاهتمام بالتربية البيئية ، من أجل اعداد الانسان المتفهم لبيئته والمدرك لظروفها والواعى بما يواجهها من مشكلات وما يتهددها من أخطار . والقادر على المساهمة الايجابية فى التغلب على هذه المشكلات والحد من تلك الأخطار بل وفى تحسين ظروف هذه البيئة على نحو أفضل .

ــ وأوصي عدد كبير من المؤتمرات والندوات التى عقدت من أجل وضع استراتيجية شاملة لصيانة البيئة وحمايتها مما أصابها من تدهور ، ضرورة الاهتمام بالتربية البيئية غير المدرسية بجانب التربية البيئية المدرسية ، لأن الاهتمام بتربية الكبار بيئيا قد يكون من الضرورى أن يسبق الاهتمام بتربية الصغار ، لأن الكبار هم الذين يقع على عاتقهم ــ بالدرجة الأولى ــ عبء صيانة البيئة وحسن استغلالها ، حاليا ولسنوات عديدة مقبلة .

ــ وفى الآونة الأخيرة تزايدت المشكلات البيئية للريف المصرى مثل تلوث كثير من عناصر البيئة الزراعية ، وانحسار الرقعة الزراعية ، وتجريف الأرض الزراعية وانتشار الأمراض المتوطنة ، بالاضافة الى تفشى عدد من الخرافات والمعتقدات الخاطئة التى تؤثر على حسن استغلال موارد البيئة الزراعية .

وقد لاحظ الباحث ذلك طيلة عمله لسنوات فى الريف المصرى . ولهذا قد يبدو مفيدا تصميم وحدة تعليمية للكبار فى الريف ، تتناول أهم المشكلات البيئية للريف المصرى ، ثم تطبيق هذه الوحدة ودراســـة أثرها فى تغيير جوانب التعلم المختلفة لدى الكبار .

مشكلة البحث :

فى ضوء ما سبق صيغت مشكلة البحث على النحو التالى :

« بناء وحدة فى التربية البيئية للكبار فى الريف المصرى »

وانبثق من مشكلة البحث الرئيسية ثلاثة أسئلة فرعية هى :

١ ــ ما هى المشكلات البيئية للريف المصرى التى تفرض نفسها على برامج تعليم الكبار بمصر ؟

٢ ــ كيف يمكن استخدام تلك المشكلات فى بناء وحدة فى التربيـــة البيئية ؟

فروض الدراسة :

وضعت الدراسة الفروض التالية :

١ ــ لا توجد فروق فى تحصيل عينة البحث قبل تدريس الوحدة وبعد تدريسها .

٢ ــ لا توجد فروق فى تحصيل العينة فى مجالات الوحدة الأربعة وهى (الموارد الطبيعية بالبيئة الزراعية وحسن استغلالالها ــ استنزاف وتلويث بعض الموارد بالريف ، السكان والبيئة ، الأمراض المتوطنة بالبيئة الريفية) .

٣ ــ لا يؤثر تقدم أفراد العينة فى العمر على مستوى تحصيلهم .

خطوات الدراسة :

ولاختبار صحة فروض الدراسة والاجابة عن أسئلتها ، تم اتخـــاذ الاجراءات التالية :

أولا : تحديد الاطار النظرى لبناء الوحدة ، وتناول ذلك الاطار ما يلى :

١ ــ الدراسات والبحوث السابقة المتصلة بموضوع البحث الحالى .

٢ ــ بعض الجهود فى مجال التربية البيئية للكبار .

ثانيا : بناء الوحدة وقد تم فى اطار الخطوات التالية :

١ ــ تحديد أهم مشكلات البيئة الريفية التى تفرض نفسها على برامج تعليم الكبار بمصر ، وقد تم ذلك من خلال اجراء دراسة مسحية لواقـــع الريف بمحافظة القليوبية ، ومراجعة الدراسات السابقة ، ثم اعداد قائمة بهذه المشكلات وعرضها على بعض الخبراء فى مجالى التربية البيئية والاجتماع

الريفى ، وبعض العاملين فى الريف ، وبعض أعضاء المجالس المحلية القروية، وتم ذلك من خلال استمارة مقابلة أعدت لهذا الغرض .

٢ ــ تحديد المجالات الرئيسية التى تشملها الوحدة فى ضوء الخطوة السابقة .

٣ ــ تحديد أهداف الوحدة .

٤ ــ تنظيم محتوى الوحدة .

٥ ــ تحديد الوسائل التعليمية والنشاطات المناسبة التى استعين بها فى تدريس الوحدة .

٦ ــ اعداد وسائل تقويم الوحدة .

٧ ــ اعداد مرجع الوحدة .

٨ ــ تجريب الوحدة استطلاعيا ، بالاضافة الى تقويمها بنائيا أثناء اعدادها .

ثالثا : بناء اختبار تحصيلى لقياس أثر تدريس الوحدة ، وقد تم التأكد من صدقه وثباته .

رابعا : تطبيق الاختبار على عينة البحث (مجموعة من الكبار بالريف المصرى يجيدون القراءة والكتابة) .

خامسا : تطبيق الوحدة فى صورتها النهائية على عينة البحث .

سادسا : تطبيق الاختبار على عينة البحث بعد دراستهم للوحدة .

نتائج الدراسة :

أوضحت الدراسة النتائج التالية :

أولا : وجدت فروق بين متوسط تحصيل أفراد العينة قبل دراستهم للوحدة وبعد دراستهم لها .

ــ وباستخدام اختبار ت (T. tesi) وجد أن الفروق معنــــوية على مستوى الدلالة ٠.٠١ مما يشير الى فعالية تدريس الوحدة ، وبالتالى فهذه النتيجة تثبت عدم صحة الفرض الأول للدراسة .

ثانيا : وجدت فروق بين متوسط تحصيل أفراد العينة فى مجـــالات الوحدة الأربعة .

ـــ وباستخدام تحليل التباين (F. A.) وجد أن الفروق ذات دلالة احصائية على مستوى الدلالة ١٠ر ، مما يشير الى أن الفروق بين تحصيل أفراد العينة فى مجالات الوحدة الأربعة معنوية ، وبالتالى فهذه النتيجـــة تثبت عدم صحة الفرض الثانى للدراسة .

ـــ وقد تم التعرف على المجالات التى تفترق متوسطاتها فروقا معنوية بحساب أقل فرق معنوى (L. S. D.) .

ثالثا : لم توجد فروق بين متوسط تحصيل أفراد العينة على حسب فئات السن التاليـــة :

(٢٠ــ٣٠) ، (٣٠ــ٤٠) ، (٤٠ــ٥٠) ـــ أى أن مستوى تحصيل أفراد العينة لم يتأثر بتقدم العمر حتى (٥٠) عاما ، مما يشير الى صحة الفرض الثالث للدراسة .

ـــ وفى النهاية تقدمت الدراسة ببعض التوصيات فى مجالى تعليم الكبار والتربية البيئية .

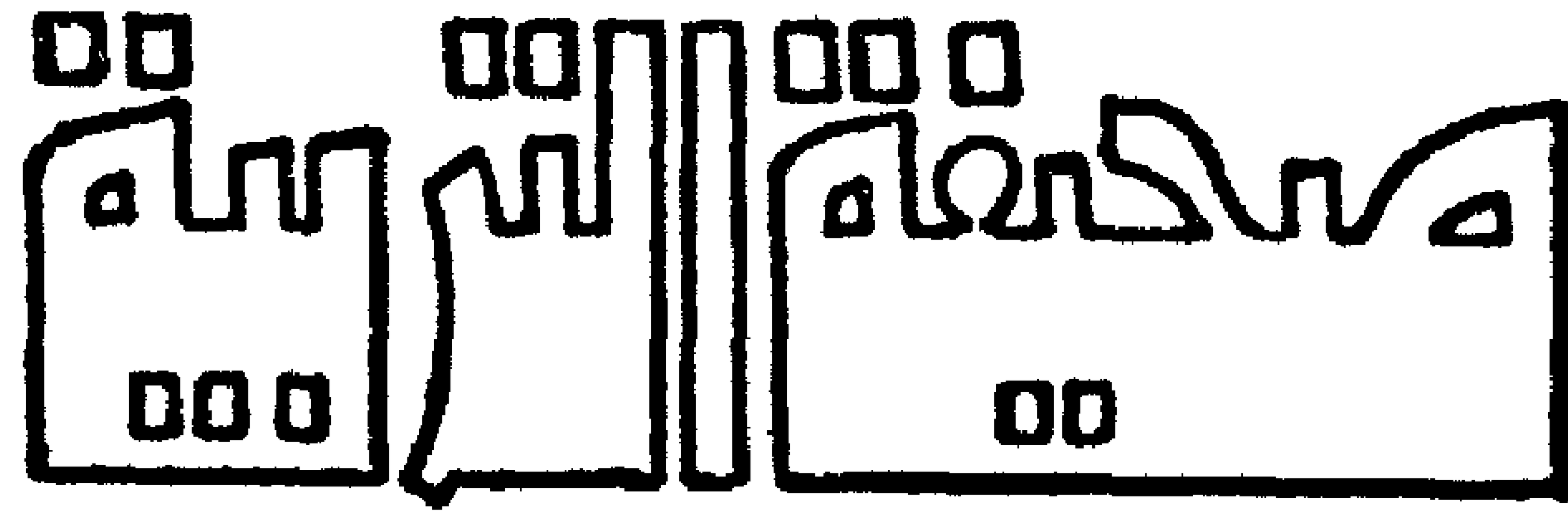
ـــ كما تقدمت الدراسة ببعض المقترحات ببحوث أخرى ، تعـــد استمرارا واستكمالا للدراسة الحالية ..

مطبعة الجبلاوى
٢٠٢ شارع الترعة البولاقية

رقم الايداع بدار الكتب ١١٠/١٩٨٢

صحيفة التربية

السنة الثالثة والثلاثون | مارس ١٩٨٢ | العدد الثالث



تصدرها رابطة خريجي معـاهد وكليات التربيـة
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ـ ت ٧٥٩٧٨٦

رئيس مجلس الادارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

رئيس التحرير : الاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
سكرتير التحرير : الأستاذ محمود النبـوى الشال

● تنشر الآراء العلميـة والتربوية على مسئولية أصحابها .
● جميع حقـوق النشر محفوظـة للرابطة .
● تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التي تعـالج شـئون التربيـة والتعليم .
● ترسل المقالات والمكاتبات باسم سكرتير التحرير بمقر الرابطة .

● الاشتراك السنوى :

١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة .

١٦٠ قرشا للصحيفة فقط .

٢٠٠ قرشا ما يعـادل القيمة خارج الجمهورية .

تصدر اربعـة اعداد فى السنة
فى اوائل كل شهر : اكتوبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو



السنة الثالثة والثلاثون مارس ١٩٨٢ العدد الثالث

فى هـذا العـدد

كلمة المحرر

المشروع الجديد
للنهوض بالمستوى العلمي والمهني لمعلم المدرسة الابتدائية

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

رئيس التحرير

يشهد الحقل التعليمى هذه الأيام تحركا واسع النطاق فى سبيل تجويد التعليم بالمدرسة الابتدائية (من سن ٦ — ١٢) وهى المدرسة التى تمثل الحلقة الأولى من التعليم الالزامى الذى أصبح منذ بداية العام الدراسى الحالى (١٩٨١ / ١٩٨٢) يشمل الأطفال من ٦ — ١٥ سنة .

وقد نص قانون التعليم الجديد الذى صدر فى اغسطس ١٩٨١ على أن يكون التعليم فى مرحلة التعليم الالزامى بصيغة التعليم الأساسى الذى نتوقع أن يصحح مسار التعليم ويحقق أهدافه التربوية والاجتماعية من حيث تكوين مواطن القرن الحادى والعشرين بكل ما تتطلبه خصائص الحياة وأغراضها عندئذ .

غير أن تعديل مسار التعليم والأخذ بصيغة التعليم الأساسى فى المدرسة الابتدائية لا يمكن أن يحقق بمجرد صدور القوانين والتعليمات ، بل يجب أن يصاحب ذلك ويمهد له بعدة عمليات هامة أخرى مثل اعادة النظر فى المناهج واعداد المبانى المدرسية الملائمة للاتجاه الجديد ودعم

علاقة المدرسة ببيئتها وتحديث الادارة التعليمية وتوفير الميزانيات والموارد المالية اللازمة وغير ذلك من الاعتبارات التى ان أغفلنا احداها تأثرت سرعة التقدم واهتز الكيان وأصبح اصلاح التعليم صوريا اكثر منه حقيقة ملموسة.

ولا شك أن هناك اتفاقا عاما على أن المعلم واعداده لمواجهة الاتجاه الجديد وتدريبه ورفع مكانته هى أمور فى مقدمة الاعتبارات المشار اليها اذ لا يمكن تحقيق الاصلاح المنشود بدونه .

ومعلم المدرسة الابتدائية يعد حاليا فى مصر كما هو معلوم فى دور المعلمين والمعلمات التى تبدأ الدراسة فيها عقب حصول الطالب على الشهادة الاعدادية أى بعد اتمام الدراسة بالصف التاسع فى السلم التعليمى ثم تستمر دراسته فى دار المعلمين أو المعلمات لمدة خمس سنوات . ولطالما نادينا على صفحات هذه الصحيفة وفى مناسبات عديدة بضرورة توحيد مصادر اعداد المعلم لمراحل التعليم المختلفة قبل التعليم العالى ولنوعيات التعليم المتعددة أو المواد الدراسية المختلفة وذلك أخذا بمبدا وحدة مهنة التعليم من جهة وعملا على النهوض بالمستوى العلمى والمهنى للمعلمين ورفع مكانة المعلم من جهة أخرى .

وقد استجابت وزارة التربية والتعليم وكذلك لجنة قطاع الدراسات التربوية واعداد المعلم بالمجلس الأعلى للجامعات لهذا الاتجاه فى أكثر من موقع .

وبدأت كليات التربية فى الجامعات المصرية منذ عام ١٩٨٠ بانشاء شعب لاعداد معلمى مواد التعليم الفنى الصناعى والتجارى والزراعى . كما وافقت احدى لجان تطوير التعليم وتحديثه وهى لجنة اعداد المعلم وتدريبه التى شكلت بقرار وزارى عام ١٩٨٠ / ١٩٨١ ، وافقت على ما اقترحته لجنة قطاع الدراسات التربوية واعداد المعلم التى تضم جميع عمداء كليات التربية بالجامعات بأن تتولى كليات التربية اعداد معلم المدرسة الابتدائية بل وانشاء شعب بكليات التربية لاعداد معلمات الحضانة

ورياض الأطفال يقبل فيها حملة الثانوية العامة ويمنح درجة البكالوريوس بعد دراسة متخصصة لمدة اربع سنوات . وقد بدأت فعلا بعض الجامعات فى انشاء هذه الشعب الجديدة فأنشأت جامعة حلوان فى كلية التربية بها شعبه لاعداد معلم المدرسة الابتدائية يبدأ القبول بها فى خريف ١٩٨٢ كما انشأت كلية البنات بجامعة عين شمس شعبة لاعداد معلمة رياض الأطفال. وهكذا بدأ الأخذ بالاتجاه الجديد من حيث رفع مستوى اعداد معلم المدرسة الابتدائية وما قبلها من مرحلة تعليمية وهو الاتجاه الذى يؤكد وحدة مهنة التعليم والمكانة الرفيعة لهذه المهنة التى لا تقل فى اهميتها وقيمتها عن أية مهنة اخرى .

ومن المنتظر أن يتزايد القبول فى الشعب الجديدة تدريجيا فى كليات التربية . ويقتضى التخطيط السليم أن يتمشى التوسع فى اعداد معلم المدرسة الابتدائية فى الجامعات والانكماش الذى لابد أن يصاحبه فى القبول بدور المعلمين والمعلمات بحيث لا يحدث فراغ فى اعداد المعلمين اللازمين لتحقيق سياسة الاستيعاب الكامل للاطفال فى التعليم الالزامى وكذلك بما يتمشى وسياسة التوسع فى انشاء دور الحضانة فى مختلف المحافظات .

ويبلغ عدد دور المعلمين والمعلمات حاليا ٨٨ دارا تخرج سنويا فى الوقت الحاضر حوالى عشرة آلاف معلم يعينون بالمدارس الابتدائية التى يبلغ عدد المعلمين فيها حوالى ١٠ آلاف معلم وعدد الفصول ١١٤ ألف فصل أى بمعدل ٢ر١ معلم لكل فصل ونأمل أن تزاد هذه النسبة لتصل الى ٤ر١ فى القريب . أما كليات التربية بالجامعات فيبلغ عددها ٢٧ كلية منتشرة فى المحافظات المختلفة بما فيها كليتى تربية الأزهر وبنات الأزهر وسبعة كليات لاعداد معلمى بعض المواد ذات النوعية الخاصة مثل التربية الرياضية والموسيقية والفنية والاقتصاد المنزلى . وتعين وزارة التربية سنويا فى المدارس الاعدادية والثانوية ما يقرب من خمسة عشر ألف معلم من خريجى كليات التربية المشار اليها من خريجى كلية دار العلوم واقسام اللغات بالجامعات المختلفة . وواضح أن التوسع فى انشاء شعب التعليم

الابتدائى بكليات التربية يستلزم تنسيقا دقيقا مع بقية الشعب التى تعد المعلمين للمراحل الأخرى والنوعيات المختلفة من التعليم .

وغنى عن البيان أن رفع المستوى العلمى والمهنى لمعلم المدرسة الابتدائية الى المستوى الجامعى بالأسلوب المشار اليه سوف يستغرق وقتا طويلا لكي يحل المعلمون الجدد محل العدد الكبير من المعلمين الحاليين الذي يحملون مؤهلات أقل فى مستواها من الدرجة الجامعية الأولى . لذلك كان من الضرورى التفكير فى تنظيم برامج تأهيلية لاستكمال تأهيل المعلمين العاملين فى الخدمة ومن يستجد منهم فى السنوات القليلة القادمة وذلك لايصال مستواهم العلمى والمهنى الى مستوى يعادل المستوى الجامعى . وأن يسير الأسلوبان جنبا الى جنب ، وبذلك يكون علاج الموقف علاجا جذريا وشاملا وسريعا .

وقد اجتمع السيد وزير التعليم الأستاذ الدكتور مصطفى كمال حلمى مع لجنة قطاع الدراسات التربوية واعداد المعلم خلال العام الجامعى الماضى ١٩٨١/١٩٨٠ لمناقشة وسائل وخطوات تنفيذ هذا الاتجاه ، وأبدى سيادته استعداد الوزارة لتنفيذ اقتراحات اللجنة كما أبدى أعضاء اللجنة وبخاصة عمداء كليات التربية استعداد كلياتهم بالاسهام فى هذا البرنامج بحيث لا يتأثر عمل المعلمين الذين يشتركون فيه على مدى قد يصل الى ثلاث سنوات أو اكثر .

وفى هذا العام الجامعى ١٩٨٢/١٩٨١ تقدمت كلية التربية بجامعة عين شمس بمشروع لاستكمال تأهيل عدد محدود من المعلمين الحاصلين على دبلوم دور المعلمين والمعلمات فى حدود عشرة آلاف معلم ومعلمة على أن يبدأ البرنامج فى أكتوبر ١٩٨٢ ويستمر لعدد من السنوات للوصول بمستوياتهم من حيث الجوانب الأكاديمية والمهنية والثقافية الى مستوى درجة البكالوريوس الجامعية كحد أدنى فى اعداد المعلم فى جميع المراحل التعليمية فى مصر ، مع تزويدهم بطبيعة الحال بأحدث التطورات والخبرات

العالمية فى مجالات العلوم التربوية والنظم التعليمية والمهـارات المختلفة التى تمكنهم من تحقيق أهـداف التعليم الأسـاسى وتطبيقه بنجـاح فى التعليم الابتدائى .

ويلاحظ أن هذا البرنامج الطليعى سوف يعمم بعد ذلك فى جميـع كليات التربية حتى يمكن استكمال تأهيل جميع المعلمين فى المرحلة الابتدائية فى أقصر وقت ممكن وسوف يكون من أهداف هذا البرنامج الطليعى أيضا تجريب استخدام بعض الطرق والأساليب الجديدة فى التعليم التى تتناسب واختلاف مستويات الدارسين ومع أعدادهم الـكبيرة مما يتطلب اعتمـاد الدارس على نفسه واتاحة الفرص أمامه للانطلاق فى دراسته وفق امكاناته وفى الأوقات التى تناسـبه هو ، وفى خلال فترة زمنية قد تختلف من فرد الى آخر .

كما أن نظام الاشراف والمتابعـة والتقويم يجب أن يخطط بما يتفق والاعتبارات السابق الاشارة الى بعضها ، فاذا كان تجميع الدارسين كل يوم أمرا غير ميسور فى مثل هذه الظروف فيجب البحث عن بديل لذلك كما ان اتصال الدارس بالأسـاتذة يجب أن يدبر بطريقة أو بأخرى سـواء كان الاتصال مباشرا أم غير مباشر عن طريق المراسلة مثلا .

ويتضح لنا من هذه الملاحظات العـامة السريعة أهميـة التخطيط الواعى لهذا البرنامج الرائد كى نضمن له قدرا كافيـا من النجـاح الذى يهيىء الاستمرار وتحقيق الهـدف الـكبير من ورائه . وقد بدأ فعـلا فى ١٤ فبراير ١٩٨٢ افتتاح ورشة تعليمية فى كلية التربية بجامعة عين شمس لمناقشة التخطيط للبرنامج وكيفية اعداد المواد التعليمية اللازمة له وجميع التفصـيلات المتعلقة بالتنظيم والاعـداد والتنفيذ على ان يبدأ التنفيذ فى خريف ١٩٨٢ ببركة الله ومشيئته .

ان هذه الخطوة أيها القارىء العزيز ، أى خطوة الاعتراف بأن معلم المرحلة الابتدائية يجب أن يكون مؤهلا تأهيلا جامعيا مع توحيـد مصـادر

اعداد المعلم ومع البدء بتنفيذ هذا الاتجاه يعد فى نظرنا ثورة جـــديدة فى التعليم فى مصر بل هى أخطر خطوة اتخذت منذ توحيد المرحلة الأولى فى التعليم عقب قيام ثورة ١٩٥٢ . واذا تذكرنا أن هذه الخطوة قد صاحبت تعديل قانون الالزام فى التعليم وجعل الالزام تسع ســـنوات بدلا من ست سنوات ، اذ تذكرنا أن هاتين الخطوتين كانتا متلازمتين ، لأدركنا أننا فعلا نمر بثورة تعليمية مباركة ، وأن آمال المربين تتحقق شـــيئا فشيئا ، وعلى الأقل من الناحية الفكرية والمبدئية ويبقى أن يتحقق الأمل أيضا فى الناحية التنفيذية التى نسأل المولى عز وجل أن يوفق المسئولين فيها باذنه تبـــارك وتعالى وبعونه ومدده .

---

(٢)

النشاطات الثقافية في حقل التعليم

للأستاذ محمود النبوى الشال

الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم

فى العدد السابق من صحيفة التربية يناير ١٩٨٢ تناولت جانبا من هذا الموضـــوع ، عرضت فيه تحليلا لبعض المواد الدراســـية التى يمكن تحريك النشاط الثقافى من خلالها بمختلف اتجاهاته وأساليبه ، وتوجيه الطاقات البشرية الى حتمية المناخ الملائم للحياة الثقافية السليمة وضرورة الاسهام فى توسيع تلك الرقعـــة بشتى الوســـائل المتاحة ، أملا فى رفع المستوى الثقافى الذى يزعجنا جميعا ما انتابه من هبوط وما أصابه من انحدار ، بما يؤثر فى صرح حياتنا المعاصرة ونحن نتطلع الى مستقبل حضارى جديد عامر بالابداع المطلق والنشاط المتفتح والتـــكوين الثقـــافى الذى هو المحور الرئيسى لكل تطورات مجتمعنا .

وقد وقفت فى العدد الفائت عند نهاية الفقرة الثانية عشرة من هذا الموضوع ، وسأحاول فى هذا العـــدد أن أمضى مع القارىء العزيز فى القاء الضوء على بعض النقاط الجديدة التى استكمل بها أطراف هـــذه الدراســـة .

١٣ ــ النشاط الثقافى فى مجالات الاقتصاد المنزلى والتطبيب والتمريض :

المرأة تتميز ببعض الخصائص التى تختلف فيها عن الرجل ، فلها آثارها الفطرية وسماتها الخاصة ، فمن أول المناهج التى تلتزم بها المرأة تخصصها

فى فن الاقتصاد المنزلى الذى هو جزء أساسى فى رسالتها ، فلابد أن يكون فى برامج النشاط الثقافى التعليمى ما يعد الطالبة لتكون زوجة صالحة وأما صالحة ومربية صالحة وربة بيت صالحة ، كما تنمى عندها القدرات والخصائص الأنثوية من العفة والحياء والبعد عن مواطن الشبهات الى معانى الشرف والكرامة فى ظاهرها وباطنها .

فالتخصص الذى تنفرد به المرأة كالتطبيب والتمريض والخياطة النسوية والطهى وبعض أنواع الانتاج البيتى ، وكل ما له علاقة بشئونها كامرأة من التكاليف الخاصة التى تناط بها من متطلبات المنزل من حيث اعداده وتجميله وشئون رعاية الأطفال وشئون الزوجية وتطبيب النساء للنساء وتمرين النساء للنساء وتعليم النساء للنساء .

نحن نريد المرأة التى تحسن صناعة الرجال وتهيئة الأجواء المناسبة والمناخ الصالح للتطبيق العملى فى ظل منهاج صالح ونظام مستتب ومعلمات صالحات . نحن نريد الطالبة التى تلتمس القدوة الصالحة فى مدرستها على نسق الخط الاسلامى الطاهر ، بحيث يزول التناقض والتحذير والتضليل والتشويش ، وبحيث يكمل الشىء بالشىء الآخر ، وتنصهر شخصية الفتاة صهرا يخرج لنا ذهبا ودررا .

١٤ ــ النشاط الثقافى عن طريق المكتبة المدرسية :

ان تأثير المكتبة فى طلاب المدرسة ومعلميها يفوق الحصر ، فاذا كانت منظمة وافية المحتوى خلقت فيهم الشغف بالقراءة والتلهف على الاطلاع على كل جديد ، وهذا الباعث الذى يتكون نحو القراءة اتجاه تحققه المكتبة وهو مأمول الثمرات فى النمو الذاتى واتساع دائرة التفكير والقدرة على التفاعل مع أفكار الآخرين فضلا عن أنها تزود الطلاب بفلسفة فكرية يواجهون بها الحياة وتعينهم بعد ترك المدرسة على الاعتداد دائما بالأمور ذات القيم المناسبة الباقية التى تكفل لهم حياة طيبة .

وبهذه المنزلة تكون المكتبة أداة بناءة فى صياغة العقول ، لا أداة تهديم وذلك باستبعاد كتب التهديم والمجلات المفسدة من بين أيدى الطلاب والطالبات والاقتصار على الكتب والمجلات التى تشحذ الطاقات وتفجرها فى المسار الصحيح ، مع الدعوة الى الاصلاح ، وتمثل معالى الأمور .

١٥ ــ بناء المدارس وحسن اعدادها بالوسائل والأجهزة وصيانتها لتكون صالحة لتحقيق هذه النشاطات :

اذا كانت الظروف الاقتصادية التى نحياها فى وقتنا الحاضر قد حالت بين ممارسة الطلاب للنشاط المدرسى بصوره المختلفة نتيجة لما نعرفه عن تتابع الفترات الدراسية وقلة الموارد المالية وتضخم الكثافات فى أعــداد الطلاب والغاء الكثير من الأفنية الرياضية ، عدا العجز الملحوظ فى بعــض التخصصات فى هيئات التدريس ، وقلة المرافق الضرورية التى يمكن أن تزاول فيها مختلف النشاطات وكذلك ما نعلمه عن ضآلة التجهيزات والأدوات والخامات لضعف الميزانيات المعتمدة .

واذا كانت الدولة تنوء وحدها بهذا العبء الكبير ، فان فى الجهــود التطوعية فى دوائر المحليات ما يساعد فى تحقيق هذه الغاية ، وهى جهود خليقة بالثناء ، تلك الجهود الذاتية المخلصة بوسعها من غير شك أن تنجز أعمالا كثيرة وخدمات جليلة للمؤسسات التعليمية .

ان هذه المدارس التى يتربى فيها أبناؤنا طراز سيىء فى معظمها من حيث المبنى وكفايته ، وهذه حقيقة لا تحتاج الى برهان ، انها تضر بسلامة اجساد طلبتها وعقولهم لأن أكثرها غير مناسب ، ويعتبر بيئة منفرة ، فضلا عن قلة الوسائل أو انعدامها أحيانا . وقلة الامكانات التى يتوقف عليها عنصر الحركة والمرونة والنشاط المتميز .

ان بناء المدارس وتأثيثها بصورة مناسبة أمر لابد منه ، بعد أن وصلت حالة بعض هذه المدارس الى الحضيض ، حالة تخمد الحواس ، وتجعل الحياة فيها شقاء مقيما ، مما أدى الى قلة الشعور بالانتماء ، وعدم الاحساس بقدسية هذا الحرم .

ولا يمكن أن تحقق النشاطات الثقافية بالمدرسة دورها الا اذا تضمن المبنى ملاعب رياضية ملائمة ومرافق ذات مستوى ملائم لممارسة النشاطات العملية بها ، ومكتبة غنية متكاملة توفر للطلاب فرص الاطلاع والاقبال على القراءة الجادة والبحث والدراسة ، وان تكون بها قاعة فسيحة للاجتماعات العامة الموسعة يلحق بها مسرح ، كما يجب ان تتوافر الأجهزة والوسائل التى تقابل احتياجات هذه النشاطات وتفى بكل أغراضها .

ان للنشاطات الثقافية فى ضوء ما ذكرت آنفا احتياجات ومطالب أولية لا يجوز أن نساوم عليها ، وينبغى أن تتوافر بصورة أو بأخرى ، ونحن نلح الحاحا كبيرا فى ضرورة العمل على كافة المستويات على تهيئتها اذا أردنا حقا أن نسلك بالتعليم مسلكا عمليا مجديا ، وأن يكون لهذا النشاط أثره العميق ونتائجه المحمودة فى اعادة التكيف السليم مع النظام التعليمى بعد ربطه بالمناهج المقررة وتحقيق المزاوجة وتكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة لجميع الطلاب فى مختلف مراحل التعليم من أجل تعليم أفضل وتثقيف أوسع ونمو أزيد .

١٦ ـ الثقافة ووسائل الاتصال الجماهيرية :

تعتبر وسائل الاتصال الجماهيرية أداة هامة فى تكميل ما تقوم به المدرسة من تكوين ثقافى ، وفى مقدمتها الصحافة والاذاعة والتليفزيون ، التى هى وسائل العصر الأحدث تقدما والأوسع انتشارا وتغلغلا وتأثيرا ، وبخاصة فى مجتمع ترتفع فيه نسبة الأمية ، ولا تتسع مؤسساته التعليمية لاستقبال كل من هم فى سن الالزام ، ولا تتوافر فيه المكتبات العامة بالصورة التى تغطى احتياجات طالب الثقافة فى المدن والقرى والأحياء ، وتتصاعد فيه نسبة العزوف عن القراءة بفعل المؤثرات والضغوط الاجتماعية والاقتصادية والنفسية ، والتأثير الاعلامى والترفيهى على وسائل الاتصال .

من هنا يصبح التحكم فيما تقدمه هذه الوسائل من مادة ثقافية مباشرة كبرامج الأطفال والبرامج الثقافية المنوعة والمسلسلات والأفلام ، وأيضا من خلال البرامج التعليمية التى تشكل امتدادا لدور المدرسة والجامعة يصبح ذلك أمرا على درجة كبيرة من الأهمية والخطورة يتطلب تدخل المخططين للثقافة والعمل الثقافى من خلال قنوات الاتصال المختلفة بحيث تحكم خطة هذه الوسائل ، وتتسع رقعة العطاء الثقافى من خلالها ، ويرتبط ما تقدمه بالقيم الثقافية المستهدفة والمرجوة .

كذلك تستطيع هذه الأجهزة ، وبخاصة الاذاعة والتليفزيون بما أتيح لها من نفاذ وسعة انتشار وعمق تأثير ان تحكم دائرة الصواب اللغوى والصحة اللغوية من خلال برامج ومواد اذاعة تحافظ على سلامة التعبير الصحيح وتوسع من دائرة وفاء الفصحى بمطالب العصر فى مجالات العلوم

والفنون ، وملاءمتها لحاجات الحياة فى مجتمعنا الحديث ، وتحديد ما ينبغى استعماله أو تجنبه من الألفاظ والتركيب .

ان المواجهة القومية لمشكلات الواقع فيما يتصل بالتكوين الثقافى المطلوب للمواطن تتطلب ضرورة وضع خطة شاملة تنظم البيت والمدرسة والجامعة ووسائل الاتصال بالجماهير من صحافة واذاعة وتليفزيون ومسرح وسينما ، كما تنظم ساحات العمل الثقافى فى الدولة من خلال المؤسسات الثقافية الرسمية (قصور الثقافة والأندية الشعبية) بحيث يكون الوعى بهذه الخطة والعمل بها واحكام دروبها ومسارها شاملا وفعالا .

واعتبار البيت نقطة البداية فى هذه الخطة يتطلب مخاطبة أجياله من خلال صيغة جديدة تضع فى اعتبارها التأثير المتبادل بين المتعلم وغير المتعلم، المثقف وغير المثقف فى اطار حوار الأجيال والتوجه الى النشء للاخذ بأسباب الثقافة وهو مايزال فى مرحلة الطفولة ، ثم المواطن شابا وكهلا وشيخا حتى لا يكون هناك قصور فى الوصول الى العنصر الانسانى كله ، وبخاصة أن ما تقدمه وسائل الاتصال الواسعة الانتشار لا يراعى التأير المتبادل بين هذه الأجيال ــ سلبا وايجابا ــ مما يؤدى فى النهاية الى قدر من التشتت والتمزق فى عناصر الموقف التعليمى والثقافى .

١٧ ــ الثقافة المستمدة من معالم الطبيعة الغنية :

خلق الله عز وجل هذا الكون الرحيب وأودع فيه من كل تالد وطريف، وملأه بأنواع الجمال المعجز والوان الجلال الخارق ، وبث فيه من آيات ابداعه الرفيع وسواه على ارقى درجات الخلق والانشاء والرواء . وقليل من الناس من وهب القدرة على التفكر فى هذه الآيات الخوارق ، وعلى اشباع روحه ووجدانه بهذا الجمال النفاذ والنظام البديع ، وهؤلاء متبلدو الاحساس عديمو الشعور فاقدو البصر والبصيرة ، أو قل على أعينهم غشاوة كثيفة تحجب عنهم نعمة الادراك الحى والرؤية المتفتحة ، وما هكذا يكون شأن المواطن المرجى الذى تتسم شخصيته برهافة الحس ورقة الشعور وعمق التقدير وحكمة النظر وسرعة التفاعل .

واذا كان الكتاب أداة أساسية مقررة من أدوات التثقيف فان الطبيعة الواسعة وما حوت من مفاتن الصور ومحاسن التشكيل وقوة البناء وسلامة التركيب وسحر الالوان تعد فى شكلها ومضمونها كتابا مفتوحا أمام كل ذى عينين لتحقيق النمو الثقافى والشمول الفكرى والتكامل النفسى ، وواجبنا أن نساعد أبناءنا فى اجادة الرؤية للطبيعة والتمتع بسحرها وشاعريتها وجاذبيتها والتفكر فى مفاتنها والانبهار بمكوناتها ودقائقها .

وعلى هذا تصبح الطبيعة أداة فعالة لصياغة الفرد المتفتح الواسع الأفق الذى يجيد التأمل فى محتوياتها ، ويكون له مع كل جزئية منها أواصر قربى وعلاقات مترابطة تفجر طاقاته الخلاقة ومواهبه الكامنة ، وتخلق منه المواطن النافع المؤثر الذى يعكس فى محيطه وفيمن حوله روائع القيم البناءة التى تفصح عنها ملامح هذه الطبيعة بكل جوانبها .

والأمر هنا يتصل بضرورة وضع تصور جديد لتثقيف الكبار الذين فاتهم ركب التعليم من خلال مفهوم وظيفى للثقافة يحقق لهم العائد المتوقع من هذا التثقيف ، ويجعلهم أكثر ارتباطا بحركة المجتمع وأشد تأثيرا فيه .

وهكذا تنتظم تثقيف الصغار والكبار خطة قومية واحدة تستلهم القيم المستهدفة فى ثقافة المجتمع وتنهض بمسئولياتها المتعددة المجالات والمستويات .

ولعل من أهم الواجبات الملقاة على عاتق المؤسسات التعليمية التى هى حجر الأساس ومركز المنظور فى تنشئة المواطنين أن تعمل من جانبها ، وبتعاون وثيق من جميع أجهزتها وعلى اختلاف مستوياتها لمواجهة مختلف العوائق والمشكلات التى يمكن أن تكون حجر عثرة تعوق قدرتهم أو تحد من حريتهم فى الانطلاق نحو انهاض الحياة الثقافية من كبوتها واقالتها من عثارها ، وأن يستمر الاهتمام المتجدد والحماسة الشديدة مع السرعة

والحسم لمحاولة الاحياء الثقافى فى شتى ميادينه ، وبكل الوسائل العملية العصرية المعينة حتى يشب المواطن وركيزته الأولى حب الانتـــاج والخلق الفنى والابداع الفكرى والوعى الثقافى والتأمل العميق .

وهذا كله انما يتوقف فى المقام الأول على مدى الحصيلة التى يسفر عنها هذا الاعداد الثقافي المكتمل العناصر المنبعث من طبيعـــة الحيـــاة العامة ، والذى يلبى احتياجاتها والتزاماتها ومطالبها ويتحرى متغيراتها وتطوراتها ومقوماتها .

الآراء النفسية عند مسكويه

(أ) علم النفس عند مسكويه

للدكتور محمد عبد الحافظ الطيبه
كلية التربية ـــ جامعة طنطا

مقـــــدمة :

مسكويه هو احمد بن محمد بن يعقوب : « ومسكويه » هو لقبه (عبد العزيز عزت ، ١٩٤٦ ، ص ٨١) ولقد لقب بالمعلم الثالث ، حيث لقب الفرابى بالمعلم الثانى لأنه خليفة المعلم الأول أرسطو (ابن خلدون ، ١٣٢٩ هـ ، ص ٥٣٧) ومسكويه هو المفكر الاسلامى الأول فى الميدان العلمى للأخلاق .

واغلب الظن ان مسكويه ولد عام ٣٢٥ هـ (عبد العزيز عزت ، ١٩٤٦ ، ص ٧٩) وقد ولد فى مدينة « الرى » وهى مدينة فارسية مشهورة ظهر فيها كثير من المفكرين مثل محمد بن زكريا الرازى (توفى ٣٢٠ هـ) والعز الرازى (توفى ٦٠٦ هـ) وهى مدينة طهران اليوم (بارتولد ١٩٤٢ ، ص ٧٣) .

أما عن كنيته فهى أبو على ، ولعل اختيار هذه الكنية يتفق وما لمسكويه من التشيع لعلى بن أبى طالب كرم الله وجهه (العاملى ، ١٩٣٨ ، جـ ١٠ ، ص ١٤٤) .

وعاش مسكويه فى أصفهان ومات بها فى صفر ٤٢١ هـ (١٦ فبراير ١٠٢٠) (الزركلى ، ١٩٥٤ ، ص ٢٠٤ ـــ ٢٠٥) .

ويقول ابن الخطيب فى مقدمة تهذيب الأخلاق « لقد قرأت — فيما قرأت — ابوابا من هذا الكتاب برمتها فى احياء علوم الدين للامام الغزالى، فظننت — بادىء ذى بدء — أن ابن مسكويه نقل عن الغزالى هذه الأبواب. ولكنى — بعد البحث — وجدت أن ابن مسكويه توفى فى عام ٤٢١ هـ على حين ان الغزالى قد توفى فى عام ٥٠٥ هـ فيكون ابن مسكويه أسبق من الغزالى ، وبذلك يكون الغزالى هو الناقل عن ابن مسكويه ، وكفاه ذلك فخرا ، ومحمدة ، (ابن الخطيب فى مقدمة تهذيب الأخلاق) .

النفس عند مسـكويه :

يتكون الانسان عند مسكويه من نفس وجسم ، والنفس عنده ليست جسما ، ولا جزءا من جسم ولا حالا من أحوال الجسم ، ولكنها شىء آخر . مفارق للجسم بجوهره ، وأحكامه ، وخواصه (مسكويه ، ١٩٥٩ ، ص ٤) والدليل على ذلك « أن كل جسم له صـورة ما ، فانه ليس له صورة اخرى من جنس صوره ، الا بعد مفارقته الصورة الأولى مفارقة تامة .. فالشمع اذا قبل صـورة نقش فى الخاتم ، لم يقبل غيره من النقوش الا بعد أن يزول عنه رسم النقش الأول . ونحن نجد أنفسنا نقبل صور الأشياء كلها ، على اختلافها من المحسوسات ، والمعقولات ، على التمام أو الكمال ، من غير مفـارقة للأولى ، ولا زوال رسم ، بل يبقى الرسم الأول تاما كاملا ، ونقبل الرسم الثانى أيضا تاما كاملا ، ثم لا تزال تقبل صورة بعد صورة ، أبدا دائما من غير أن تضعف ، أو تقصر ، فى وقت من الأوقات عن قبول ما يرد ويطرا عليها من الصور (مرجع سابق، ص ٧ — ٨) .

والدليل أيضا على أن النفس مغايرة للجسم « أنها تتصور الشىء وضده ، كالبياض والسـواد ، والروائح والطعـوم ، وتزداد بتحصيلها للمعلومات العقلية قوة على قبول غيرها . وقوة الجسم لا تعرف العلوم الا من الحواس ، ولا تميل الا الى المحسوسات ، ولكن النفس لكما تحللت من الحواس ، ازدادت كمـالا . وانصراف النفس عن الأمور واللذات الجسمانية يدلنا دلالة واضحة على أنها من جوهر أعلى واكرم جـدا من الجسم » (طهارة النفس ، ص ٢ — ٣) « وأيضـا فان الحواس تدرك المحسوسات فقط ، ولكن النفس تدرك اسباب الاتفاق والاختلاف التى من

المحسوسات . وهي معقولاتها التي لا تستعين عليها بشيء من الجسم ولا آثار الجسم » (مسكويه ، ١٩٥٩ ، ص ٨) .

« والنفس بطبيعتها ، تواقة الى المعرفة ، وتكذب الحواس ، فتميز منها الصادق والكاذب » (مسكويه ، طهارة النفس ، ص ٣) .

اى أن الانسان عبارة عن نفس وبدن « والنفس تحرك البدن ، والانسان انسان بنفسه وبدنه معا ، والجسم والنفس متصلان ومتعاونان، وكثيرا ما يظهر اثر احدهما فى الآخر ، فان الأحوال النفسية تغير مزاج البدن ومزاج البدن يغير أحوال النفس — (مسكويه وأبو حيان التوحيدى، ١٩٥١ ، ص ٢٣٢) .

قوى النفس الانسانية :

يرى مسكويه أن الناظر فى أمر هذه النفس وقواها يتبين له أنها تنقسم الى ثلاثة أقسام :

١ — القوى التى بها يكون الفكر والتمييز ، والنظر فى حقائق الأمور، وقد أطلق عليها مسكويه القوة العاقلة وأوضح أن فضيلتها الحكمة .

٢ — القوة التى بها يكون الغضب ، والاقدام على الاهوال ، والشوق الى التسلط والترفع ، وضروب الكرامات . وقد أطلق عليها مسكويه القوة الغضبية أو السبعية وأوضح أن فضيلتها الشجاعة .

٣ — القوة التى بها تكون الشهوة وطلب الغذاء ، والشوق الى الملاذ التى فى المآكل والمشارب والمناكح وضروب اللذات الحسية . وقد أطلق عليها مسكويه القوة الشهوانية أو البهيمية وأوضح أن فضيلتها العفة ، (مسكويه . طهارة النفس ورقه ٣٦) .

والانسان صار انسانا بأفضل هذه النفوس اى العاقلة (مسكويه ، ١٩٥٩ ، ص ٤٧) . وأوضح مسكويه أن النفس البهيمية معنا من أول النشوء ومع الولادة ، ولذلك كانت قوتها اشد ويظهر اثر النفس المميزة بقوة العقل من بعد قليلا قليلا الى أن يقوى فى وقت البلوغ . وأن طبيعة النفس البهيمية الانقياد للناطقة (العاقلة) « ولولا أن ذلك في جبلتها

وطبيعتها وهو قبول التربية لكان تكليفا خلافا لما فى الطبع ، (مسكويه وأبو حيان التوحيدى ، ١٩٥١ ، ص ١٤٩ — ١٥٠) .

ويقسم مسكويه هذه القوى من حيث قبول التربية (الأدب) اقساما ثلاثة :

١ — الكريمة الأدبية بالطبع وهى النفس الناطقة (العاقلة) .

٢ — العادمة للأدب وهى مع ذلك غير قابلة له وهى النفس البهيمية.

٣ — التى عدمت الأدب ولكنها تقبله ، وتنقاد له ، وهى النفس الغضبية التى وهبنا الله اياها لنستعين بها على تقويم البهيمية التى لا تقبل الأدب . (مسكويه ، ١٩٥١ ، ص ٥٣) .

والنفس فى الحقيقة واحدة وان تعددت قواها ووظائفها ومسمياتها ، فهى أسماء تقع على نفس واحدة ، بحسب افعالها المختلفة : فن فعلت فى الجسم الغذاء سميت نباتية وشهوانية ، وان فعلت الجسم والحركة سميت حيوانية غضبية ، وان فعلت التمييز والتفكير سميت ناطقة (مسكويه ، طهارة النفس ، ورقة ٣٥) .

ويقسم مسكويه النفس العاقلة الى :

١ — عقل نظرى يسهل على الانسان تحصيل العلوم والمعارف المختلفة .

٢ — عقل عملى يساعد الانسان فى تنظيم الأمور وترتيبها . (مسكويه ، ١٩٥٩ ، ص ٤٧ — ٤٨) .

« وحسب دراسة النفس بهذا الوضع يقسم مسكويه الفضائل تقسيما أساسه أفلاطونى لأنه يعتمد على تمييز قوى النفس الثلاثة ، وليس على الانفعالات والأفعال كما تجده عند أرسطو ، ولهذا كان عدد الفضائل الأساسية محدودا وهى الفضائل الأربع الكبرى ، نريد بذلك الحكمة والشجاعة والعفة والعدل ، ولكن تسميته لأجزاء تقسيمه العام أرسطاليسية ، فهو يسمى هذه الفضائل الأربع ، الفضائل الخلقية الانسانية ، ويضيف اليها كما يفعل أرسطو — الفضائل النظرية التى تخص العقل فى وظيفته التجريدية (عبد العزيز عزت ، ١٩٤٦ ، ص ٢٧) .

الفروق الفردية عند مسكويه (مراتب الناس فى قبول الآداب) :

يقول مسكويه (١٩٥٩ ، ص ٣٤ ، ٣٥) « أما مراتب النـــاس فى قبول هذه الآداب التى سميناها خلقا ، والمسارعة الى تعلمها ، والحرص عليها ، فانها كثيرة ، وهى تشاهد وتعاين فيهم ، وبخاصة فى الأطفال ، فان أخلاقهم تظهر منذ بدء نشأتهم ، ولا يسترونها بروية ، ولا فكر — كما يفعل الرجل التام — الذى انتهى من نشـــئه وكماله ، الى حيث يعرف من نفسه ما يستقبح منه فيخفيه بضروب من الميل والأفعال المضادة — لمـا فى طبعـــه .

وانت تتأملُ من أخـــلاق الصبيان ، واســـتعدادهم لقبـــول الأدب ، أو نفورهم منـــه ، أو ما يظهر فى بعضهم من القحـــة ، وفى بعضـــهم من الحيـــاء .

وكذلك ما ترى فيهم من الجود ، والبخل ، والرحمة ، والقســـوة ، والحســـد وضـــده .

ومن الأحوالٓ المتفـــاوتة ، ما تعرف به مراتب الانســـان ، فى قبول الأخـــلاق الفاضلة وتعلم معه أنهم ليسو على رتبة واحـــدة ، وأن فيهم المواتى والممتنع ، والسهل السلس ، والفظ العسر ، والخير والشرير ، والمتوسطون بين هذه الأطراف فى مراتب لا تحصى كثيرة » .

وقد أوضح مسكويه أن هنـــاك فروقا فردية بين المتعلمين من حيث تقبلهم لمختلف العلوم والآداب :

١ — فبعض التلاميذ عندهم قدرة قوية وصـــادقة على التخيل ، فهم يصلون للعلوم التى تحتاج هذا التخيل .

٢ — وآخرون منهم يتميزن بالتفـــكير الصحيح ، فتناسبهم الدروس التى تحتاج صحة التفكير .

٣ — وفريق ثالث من المتعلمين يتميزون بالتفكير الجيد ، بالاضـــافة الي قدرتهم علي الحفظ .

٤ ـ وفريق رابع من مجمع كل الصفات السابقة وهم قليلون (وقد يقصد بهم العباقرة) .

٥ ـ والفريق الأخير الذى لا تتحقق فيه واحدة من الصفات السابقة ، وهم لا يصلحون لتعلم العلوم (وقد يقصد بهم فئات التخلف العقلى) ، (مسكويه الهوامل والشوامل ، ص ١٦٥ ـ ١٦٦) .

هذا من ناحية الفروق بين الأفراد ، أما الجماعات والأمم ، فيرى أنها تتفق فى تفكيرها الجماعى ، ففضيلة الصدق فى العقول مثلا تتفق عليها كل الأمم . وكذلك الشجاعة والعدل ... ألخ .

يقول مسكويه « المقصود أن تعلم أن عقول الأمم كلها تتوافر على طريقة واحدة ولا تختلف باختلاف البقاع ، ولا تتغير بتغير الأزمنة ، ولا يردها راد على الدهور والأحقاب » (مسكويه ، ١٩٥٢ ، ص ٥٩) .

النمو النفسى للطفل :

يرى مسكويه أن نفس الطفل « هى حلقة بين نفس الحيوان ونفس الانسان العاقل » ، أى عندها ينتهى أفق الحيوان ويبتدى أفق الانسان ، وهى تسير فى تطورها وفق ما يلى :

١ ـ هى فى أولها ساذجة محدودة الأفق (مسكويه ، طهارة النفس ، ورقة ٤٠) .

٢ ـ تظهر فيها القوة البهيمية وقد ضمنها مسكويه ما يلى :

أ ـ تظهر قوة الاحساس باللذة والألم .

ب ـ تتولد فيها قوة تشتق من الأولى ، ولكنها أكثر حدة ، هى قوة الشهوات .

جـ ـ تبزغ فى أفق نفس الطفل ، قوة تدفعه الى تحقيق مافى نفسه ، وأن يلتمس مختلف الوسائل والسبل لفعل ذلك وهى قوة الشوق .

د ـ تتدرج بنفسه فى نمو ملكاتها الى قوة التمثيل التى تساعد فى أن يرسم لنفسه صورا معينة هى بمنزلة مثالات يتشوق اليها (مسكويه ، ١٩٥٩ ، ص ص ٥٧ ـ ٥٨) .

٣ ــ بعد هذه القوى العامة البهيميــة التى تهتم بالغذاء ، وبــكل ما يساعد الانسان فى حياته الدنيوية ، تظهر فى نفس الصبى القوة السبعية ويسميها مسكويه قوة الغضب ، يدفع الطفل بها عن نفسه ما يؤذيه ، مرة بنفسه اذا استطاع ، وأخرى بوالديه بالبكاء ان عجز . (مسكويه طهــارة النفس ورقة ٣٩ والتهذيب ص ٥٨) .

٤ ــ ثم تظهر فيه قوة أرقى مما تقدم ، هى قوة التمييز ، وهى القوة التى تميزه عن غيره من سائر الموجودات باعتباره انسانا ، وهى قوة العقل ، وأول مظهر لها عند الطفــل هو الحيــاة (مســكويه ، ١٩٥٩ ، ص ٥٨) ويعرف مسكويه الحياء بأنه « الخوف من ظهور شىء قبيح من الطفل ، وهو الاحساس بالجميل والقبيح ، وايثار الأول على الثانى ، ويرى أن هذه القوى تتسلسل وسابقها ضرورى للاحقها ، وكلها لازمة ليصل الطفل الى حيــاة الفضيلة » (عبد العزيز عزت ، ١٩٤٦ ، ٣٤٢) .

وحياة الفضيلة عند الطفل لها شرطان : شرط نفسى وشرط اجتماعى ، أما الأول فيتلخص فى الانطبــاع على الخير الســليقة ، وبظهور الحيــاء والأطراق على الأرض . (مسكويه ، ١٩٥٩ ، ص ٥٨) أما من كان وقحا بطبعه كان مثله كالخنزير الوحشى لا يطمع فى رياضته ، لأن نفســه العاقلة تصير خادمة لنفسه البهيمية ، ولنفسه الغضبية (المرجع السابق ص ٦٧) .

أما الشرط الاجتماعى فيتلخص فى ابعاد الصبى عن رفاق السوء ، ومخالطة الفاسدين بطبعهم ، لأن المخالطة تفسد بالموازنة والمداخلة (المرجع السابق ص ٥٩) هذا من جهة ومن جهة أخرى مصاحبتهم للأخبار وأهل الحكمة ، فان المثل الصالح ، والفعل الصالح مع الأخيار ، يقوى النفس ، ويشجعها على الفضائل (مسكويه ، ١٩٥٢ ، ص ٢٨٦) وأيضا ابعــاد الأطفال من حين الى حين عن محيط الأسرة ، أى المحيط الذى يجرون فيــه عادة كثيرا من العطف والتنعم الى محيط آخر ، يشعرون فيــه بشىء من الجفاء والخشونة ، وعدم التواكل والاعتماد على الأهل (عبد العزيز عزت ، ١٩٤٦ و ص ٣٤٢) .

الذاكـــرة والتحصـــيل :

يقول مسكويه « أما العلوم والمعارف ، فالانسان يحصلها في شبيه بالخزانة له ، يرجع اليه متى شاء ، ويستخرج منه ما أراد : أعنى القوة الذاكرة التى تستودع الأمور التى تستفاد من خارج ، أعنى من العلماء والكتب ، أو التى تستفاد بالفكر والروية من داخل » (مسكويه وأبو حيان التوحيدى ، ١٩٥١ ، ص ١٧٣) .

ومعنى ذلك أن مسكويه قسم التحصيل الى قسمين :

١ ــ تحصيل العلوم من الخارج وهو فى ذلك يستخدم الحواس ويختزن هذه العلوم فى الذاكرة ، وهذا ما يوضحه مسكويه فى موقع آخر بقوله « فما يأيتها (النفس) » من الحس فانها تخزنه وشبيه بالخزانة لها أعنى موضع الذكرى (المرجع السابق ، ص ١١١) .

٢ ــ تحصيل للعلوم من الداخل باسترجاعها من العقل ، وتكرار تصوره لها ، حتى تنطبع فى ذهنه ، ولذا فان العلم فى نظر مسكويه يحتاج الى كثرة الدرس لأنه فى أول الأمر يحصل منه الشىء الذى يسمى « حالا » ، ثم بعد ذلك بالتكرار يصير « ملكة » ثابتة (المرجع السابق ، ص ١١١) .

هذا وسنتناول باذن الله فى العدد القادم من صحيفة التربية مايو ١٩٨٢ الجزء الثانى من هذا المقال (ب) « العلاج النفسى عند مسكويه » .



بناء الاختبارات المرجعية الميزان

للدكتور صلاح الدين محمود علام
مدرس القياس والتقويم والاحصاء التربوى
كلية التربية ــ جامعة الأزهر

تحدثنا فى مقال سابق فى « صحيفة التربية ــ العدد الرابع مايو ١٩٨١ » عن استراتيجيات جديدة لبناء الاختبارات التحصيلية ، وعرضنا بشىء من الايجاز لتعريف كل من هذه الاختبارات وهى الاختبارات المرجعية المعيـــار ، والاختبارات المرجعية الميزان والتى تضـــم كل من الاختبارات المرجعية الهـــدف ، والاختبارات المرجعية النطـــاق ، وقد رمزنا لها على الترتيب بالرموز الانجليزية NRT, CRT, ORT, DRT. كما عرضنا تحليلا موازنا للغرض الرئيسى منها ، واستخداماتها ، وطرق تقرير نتائج البيانات المستمدة منها .

ونظرا لحداثة الاختبارات المرجعية الميزان واهميتها Criterion — Referenced Tests (CRT) ، فاننى سأفرد هذا المقال لالقاء الضوء على احدى طرق بناء هذا النوع من الاختبارات .

فالاختبارات المرجعية الميزان تعتبر من المقاييس التربوية المعاصرة التى بدأت تنتشر فى الولايات المتحدة الأمريكية منذ أوائل السبعينات من القرن الحـــالى ، وأصبحت تطبق فى دول كثيرة ضـــمن برامج التقويم التربوى .

ويستخدم هذا النوع من الاختبارات لتقدير أداء الفرد بالنســـبة الى

أطار سلوكي Behavioral Domain — أي مجموعة من المعارف والمهارات Knowledges and Skills المعرفة بطريقة اجرائية (سلوكية) بصرف النظر عن موازنة أدائه بأداء غـيره من الأفـراد الذين يطبق عليهم الاختبار نفسه . أى أنه يمكن اعتبار الأداء فى هذا النوع من الاختبارات مطلقا وليس نسبيا . ولذلك فان هذا النوع من الاختبارات يناسب المواقف النهائية التى تتطلب قيـاس اتقـان mastery الطالب لمجموعة من المهارات الأساسية Basic Skills التى ترتبط بمادة دراسية أو محتوى دراسى معين .

وفى الحقيقة أن بناء أى اختبار يتطلب وضع خطة تفصيلية تتضمن تحديدا للمحتوى والأهداف التى سيقيسها الاختبار قبل البدء فى كتابة المفردات . الا أن الأنواع الرئيسية الأربعة للاختبارات تتباين فى دقة وتفاصيل هذه الخطـة .

ولكى ندرك مدى اختلاف طرق بناء الاختبارات المرجعية الميزان CRT عن طريف بناء الاختبارات المرجعية المعيار NRT ينبغى أن نعرض بايجاز أولا للخطوات الرئيسية المستخدمة فى بناء الاختبارات المرجعية المعيار .

خطوات بناء الاختبارات المرجعية المعيار (NRT) :

يتفق علماء القياس التربوى على خطـوات بنـاء الاختبار المرجعي المعيار ، ويمكن انجازها فيما يلى :

(١) وضع خطة تفصيلية للمحتوى المراد قياسه ، وتحـديد هـذا المحتوى ، ويراعى غالبا ترتيب الموضوعات المختلفة كما يتناولها المعلمون أثناء العملية التعليمية .

(٢) بناء جدول مواصفات الاختبار وهو جدول ثنائى البعد توضـع الأهداف المتوقعة من دراسة المحتوى (غالبا تصاغ فى عبارات الأهداف العامة مثل معرفة الحقائق والمصطلحات ، فهم القوانين ، تطبيق المبادىء ، وهـكذا) على بعده الأفقى ، ومحتوى الوحـدة الدراسية او الموضوعات

المختلفة على بعده الرأسى . وهنـا يستعان بالتصنيفات المختلفة للأهداف التعليمية مثل تصنيف بلوم Bloom أو تصنيف Gagné فى تحـديد المستويات المعرفية للأهداف .

(٣) كتابة مفردة اختبار (سؤال) أو أكثر لكل خلية من خلايا الجدول. وهنا يبذل كاتب المفردات قصارى جهده ليجعل كل مفردة تميز تمييزا عاليا بين الطلاب ، حتى يمكن موازنة الطالب باقرانه ممن يطبق عليهم الاختبار نفسه ، وبذلك يمكن استخدام نتائج الاختبار فى اتخـاذ قرارات تربوية صادقة على اساس هذه الفروق فى أداء الطلاب .

(٤) الاستعانة بمجموعة من خبراء المـادة الدراسية المدربين على طرق بناء هذا النـوع من الاختبارات لمراجعة كل خطـوة من الخطـوات السـابقة .

(٥) جمع البيانات المستمدة من الاعتبار وتحليلها بعد تطبيقه على عينة ممثلة من الطلاب الذين صمم الاختبار من أجلهم بغرض معرفة توزيع درجات كل مفردة على حدة ، وتوزيع الدرجات الكلية فى الاختبار الذى يفضل أن يكون قريبا من شكل المنحنى الاعتـدالى . ولذلك تستبعد المفردات التى يجيب عليها أو يتركها معظم الطلاب.واستبقاء المفردات متوسطة الصعوبة هذه المفردات هى التى تكون الاختبار فى صورته النهائية .

طرق بناء الاختبارات المرجعية الميزان (CRT) :

ان بناء الاختبار المرجعى الميزان يحتـاج أيضا الى اعـداد خطـة تفصيلية دقيقة قبل البدء الفعلى فى كتابة المفردات . الا أنه توجد مشكلات خاصة ببناء هذا النـوع من الاختبارات ربمـا لا تنطبق على الاختبـارات المرجعية المعيار .

فالاختبارات المرجعية الميزان تستخدم لاتخاذ قرارات تعليمية تختلف عن القرارات التى تتخذ فى حالة الاختبارات المرجعية المعيـار . فمن بين ما نهتم به فى الاختبارات المرجعية الميزان اتخاذ قرارات عن مستوى أداء كل فرد بالنسبة الى اطار من المعارف والمهارات الأساسية المعرفة تعريفا

تقيقًا دون موازنته بغيره من الأفراد . وفى الحقيقة فان هذا الاطار السلوكى يكون بمنزلة « الميزان Criterion » الذى ينسب اليه اداء الفرد . وهذا بالطبع يجعل تحديد هذه الأطر السلوكية تحديدا دقيقا بل وربما تحديدا كاملا فى بعض الأحيان هو المشكلة الأولى التى تواجه من يقوم ببناء اختبار مرجعى الميزان . وربما كان هذا هو السبب الرئيسى فى المحاولات المستمرة من جانب علماء القياس التربوى — وهذه المحاولات لا تزال قائمة حتى الآن — للتوصل الى تكنولوجية جديدة تستخدم فى تحديد هذه الأطر . ولا غرابة فى ذلك فالاختبارات المرجعية الميزان لا تزال فى مرحلة الطفولة المبكرة اذا ما وازناها بالاختبارات المرجعية المعيار والتى قاربت سن الرشد .

وقد تمخضت عن هذه المحاولات طرق مختلفة لبناء الاختبارات المرجعية الميزان تتباين فى دقتها فى تحديد وصياغة الأطر السلوكية المراد قياسها . ونظرا لضيق المساحة فاننى سأقتصر على عرض موجز لاحدى هذه الطرق الشائعة الاستخدام فى الوقت الحالى فى الولايات المتحدة الأمريكية والتى يطلق عليها طريقة « مواصفات الاطار السلوكى أو مواصفات الاختبار » Domain or Test Specifications.

وتنسب هذه الطريقة الى البروفسور جيمس بابام W. James Popham عالم النفس بجامعة كاليفورنيا — لوس أنجيلوس . وهو الرجل الذى يتزعم حركة الاختبارات المرجعية الميزان فى الولايات المتحدة الأمريكية وخارجها . ويرجع اليه فضل انشاء قسم تبادل الأهداف التعليمية الملحق بمركز دراسات التقويم التابع لهذه الجامعة . ويطلق على هذا القسم Instructional Objectives Exchange ويرمز له اختصارا بالرمز IOX.

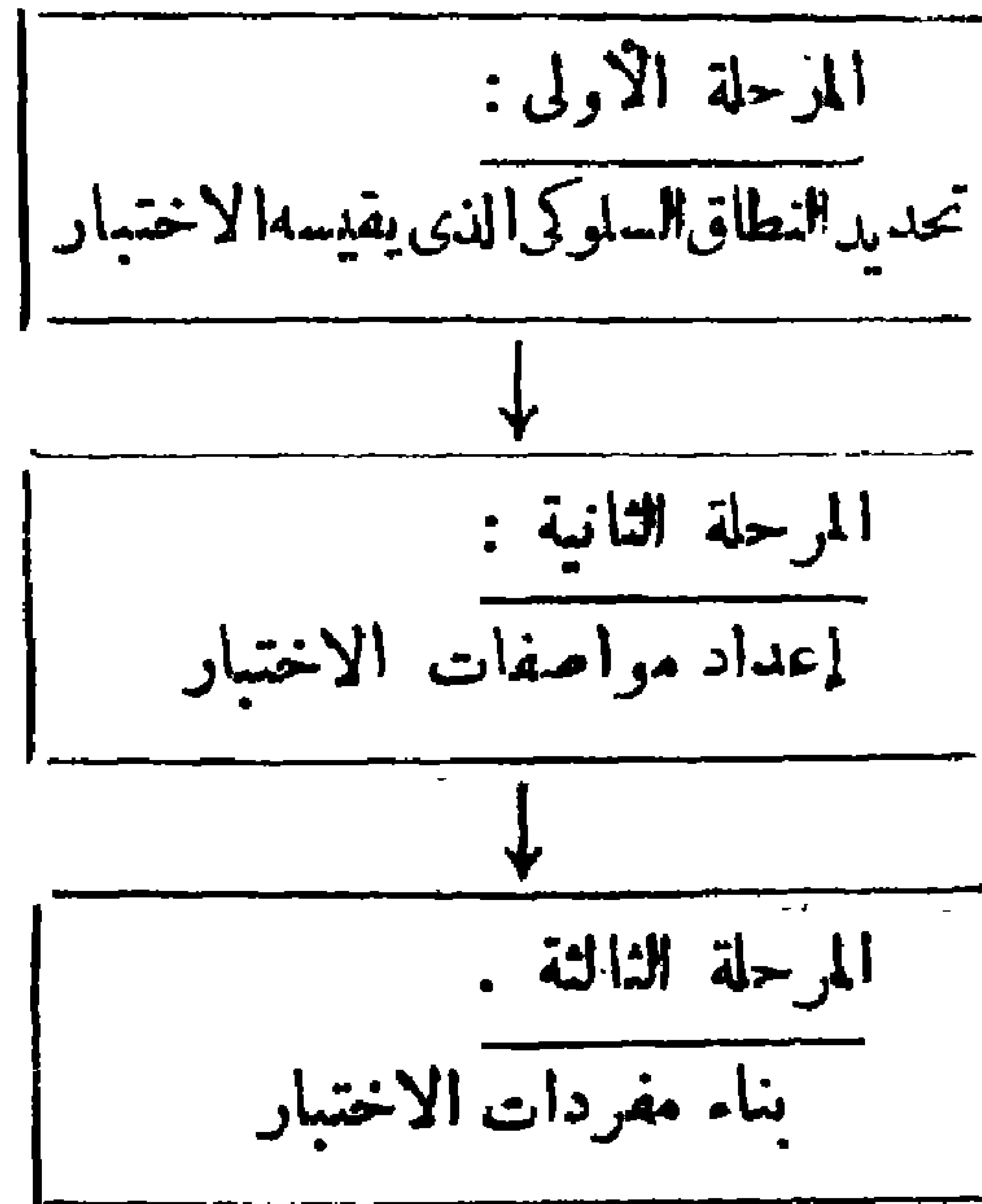
وقد استخدم بابام Popham طريقته فى بناء عدد كبير من الاختبارات المرجعية الميزان المتداولة داخل الولايات المتحدة الأمريكية وخارجها عن طريق هذا القسم .

كما استخدم كاتب هذا المقال هذه الطريقة فى بناء اول اختبار مرجعى الميزان باللغة العربية فى مصر لقياس اتقان المعلمين وطلاب كليات

التربية للمهارات الأساسية فى بنـاء الاختبارات المدرسية على اسـاس الأهـداف الاجرائية Behavioral Objectives (1) ، ويتـكون الاختبار من صورتين أ ، ب . وملحق بالاختبار دليـل لبنـاء الاختبارات المرجعية الميزان .

طريقة بابام Popham في بناء الاختبارات المرجعية الميزان :

يمر بناء الاختبار المرجعى الميزان بحسب هذه الطريقة فى ثلاث مراحل رئيسية يوضحها الشكل التخطيطى الانسيابى الآتى :



(1) صلاح الدين محمود علام: اختبار تشخيصى مرجعى الميزان لقياس اتقان المعلمين للمهارات الأساسية في بناء الاختبارات المدرسية ، القاهرة، الانجلو ، ١٩٨٢ .

المرحلة الأولى :

يتضح من هذا الشكل أن المرحلة الرئيسية الأولى فى بناء هـذا النوع من الاختبـارات هو تعـريف وتحـديد الاطـار أو النطـاق السـلوكى Behavioral Domain الذى ستقيسه مفردات الاختبار والذى سينسب اليه اداء الفرد . ويتضمن هذا التعريف أو التحديد اختيار مجموعة الأهداف الخاصة بمجال دراسى معين .

ويمكن الاستعانة فى ذلك بمجمـوعة من خبراء المادة الدراسـية أو المجال المطلوب قياسه ، وخبراء المناهج ، كما يمكن تحليل المادة الدراسـية تحليلا يقسم بالعمـق من حيث المحتـوى والنواتج المتوقعـة من دراسـة ذلك المحتوى . ثم يتبع اسلوبا معينا لتنظيم الأهـداف المرتبطة بـكل من المحتوى والنواتج مثل التنظيم الهرمى و/ أو على هيئة تسلسل من الأهداف المرتبطة بمـكونات المادة الدراسـية (يطلق على هـذا التنظيـم فى مادة الرياضيات) (Strands) . وعند اختيار الأهداف يجب مراعاة الفتـرة التعليمية التى يحتاج اليها الطالب ليتقن هذه الأهداف أو السلوك المطلوب ، كما يجب اعطاء أولوية للأهداف القابلة للتحقيق ، فالقياس المرجعى الميزان يكون اكثر حساسية وتأثرا بالعملية التعليمية عن القياس المرجعى المعيار .

المرحلة الثانية : اعداد مواصفات الاختبار :

بعد تحديد النواتج التعليمية التى نتوقع تحقيقها من دراسـة محتوى او موضوع أو مادة دراسية معينة فان المرحلة الثانية هى اعداد قائمـة او قوائم بمواصفات النطاق السلوكى أو مواصـفات مفردات الاختبـار التى ستبنى لقياس هذا النطاق . فهذه المواصفات تحدد النطاق السلوكى الذى سيقيسه الاختبار تحديدا أكثر تفصيلا من عبارات الأهداف الاجرائية . وهى بمنزلة الميزان الذى ينسب اليه اداء الفرد ، فهى توضح ما يسـتطيع ان يؤديه الطالب وما لا يستطيع أن يؤديه ، كما أنها تساعد فى بناء مجمـوعة متجانسة من مفردات الإختبار طبقا للنطاق السـلوكي الذي تحدده هـذه المواصفات .

وتتكون مواصفات الاختبار من ثلاثة عناصر رئيسية بالاضافة الى ملحق المواصفات نوجزها فيما يلى :

١ ــ **صياغة الهدف** : وهنا تصاغ النواتج التعليمية التى تحددت فى المرحلة الأولى صياغة اجرائية . والهدف الاجرائى هو عبارة تصف السلوك المطلوب تحقيقه وقياسه بوساطة مفردة أو مفردات الاختبار . ويتكون الهدف الاجرائى عادة من أربع مكونات هى : الدارس ــ الفعل السلوكى action verb مثل يكتب ، يتعرف ، يحدد ، يميز وما شابه ذلك ــ شروط الأداء ــ مستوى الأداء ، ويمكن أن نقتصر على المكونات الثلاثة الأولى فى صياغة الهدف الاجرائى .

مثال ذلك : ينطق الطالب مفردات اللغة نطقا سليما من الكتاب المقرر .
أو يتعرف على بعض خامات المعادن البسيطة .

٢ ــ **عناصر المثير** Stimulus Attributes : وهنا تحدد جميع العناصر التى تساعد فى تكوين مجموعة المفردات التى تقيس الأهداف التى تمت صياغتها . وهذه الخطوة تعتبر بحق من أهم خطوات بناء الاختبار المرجعى الميزان واصعبها . وهى تعتمد على ذكاء واستبصار من يقوم باعداد الاختبار . وهنا لا يوجد أسلوب واحد أو طريقة واحدة لتحديد هذه العناصر .

ويعتمد اختيارنا لطريقة منها على طبيعة الأهداف والمحتوى فاذا كان المحتوى له طابع تكوينى Structured مثل موضوعات الحساب أو العلوم فانه يمكن التوصل الى قواعد تكوين المفردات Item Generation Rules أو هيكل Algorithm يستخدم لتكوين حدود المحتوى . فمثلا اذا كان هدف ما فى الحساب كالآتى : « يذكر التلميذ عددا اكبر أو اصغر من عدد معين » .

يمكن تصميم هيكل لبناء المفردات التى تقيس هذا الهدف كالآتى :

	١	٢	٣	٤
[أ]	أكبر من ب$_1$	أصغر من ب$_1$	أكبر من ب$_1$	ولكن أصغر من ب$_2$
[ب]	صفر $\leq$ ب$_1$ $\leq$ ١٩	١ $\leq$ ب$_1$ $\leq$ ٢٠	صفر $\leq$ ب$_1$ $\leq$ ١٨، ب$_1$ + ١ $\leq$ ب$_2$ $\leq$ ٢٠	صفر $\leq$ ب$_1$ $\leq$ ١٩، ب$_2$ = ب$_1$ + ١

فلتكوين مفردة ما باستخدام هذا الهيكل لقياس الهدف يمكن اختيار العنصر (أ) من اى خلية من خلايا الجدول لتكمل العبارة «اذكر عددا ...» ثم نأخذ القيمة العددية التى تناظرها من قيم ب$_{1}$ فى الصف التالى . فمثلا اذا اخترنا أكبر من ب$_{1}$ ، صفر $\leqslant$ ب$_{1}$ $\leqslant$ ١٩ من الصف التالى المناظر للحرف أ فان العبارة أى المفردة تصبح « اذكر عددا أكبر من ١٥ » مثلا .

وبالطبع ربما لا يتيسر ذلك فى مواد دراسية أخرى ، ولذلك يمكن فى هذه الحالات كتابة قائمة كاملة بالمحتوى الذى يتضمنه الاختبار أو نعزل خصائص عناصر هذا المحتوى ونعرض بعض أمثلة لما يتضمنه هذا المحتوى * . ويجب أيضا أن يتضمن هذا القسم الميزات التى سوف تتضمنها مفردة الاختبار . **فاذا كانت مفردة اختيار من متعدد سوف** تستخدم لقياس الهدف ، يجب تحديد مكونات «العبارة الأساسية «Stem للمفردة ونوع المفردة اى اذا كانت تتطلب اختيار اجابة صحيحة أو أفضل الاجابات المعطاة .

وباختصار فان عناصر المثير تتكون من مجموعة من العبارات التى نحاول عن طريقها تحديد ووصف المثيرات التى نعرضها على الطالب فى مفردة الاختبار وهذه العناصر تساعد فى تكوين مفردات تقع فى حدود المواصفات المطلوبة .

٣ ــ عناصر الاستجابة Response Attributes :

وهى تتكون من مجموعة من العبارات التى نحاول عن طريقها تحديد نوع وطريقة الاستجابة لمفردات الاختبار . فاذا كانت المفردة من نوع الاختيار من متعدد فان عناصر الاستجابة يجب أن تتضمن قواعد تكوين المشتتات Distractors والاجابة الصحيحة . أما اذا كانت المفردة من النوع الذى يتطلب اجابة حرة مثل مفردات الاكمال أو المقال فان عناصر الاستجابة يجب أن تتضمن محكات تقدير الاجابة . ويجب أن تكون هذه

---

* لمزيد من التفاصيل فى هذا الشأن يمكن للقارىء الاطلاع على الاختبار الذى صممه كاتب هذا المقال والمشار اليه فيما سبق .

المحكات تفصيلية واضحة بحيث يمكن استخدامها بسهولة وموضوعية الى حد ما للحكم على مدى صحة الاجابة .

ملحق المواصفات :

يضاف أحيانا الى العناصر الثلاثة الرئيسية السابقة ملحق للمواصفات تكتب فيه التفصيلات التى تؤدى الى مزيد من التوضيح لمحتوى مفردات الاختبار وعناصر المثير والاستجابة .

المرحلة الثالثة : بناء مفردات الاختبار .

مما لا شك فيه أن مرحلة بناء مفردات الاختبار تحتاج الى مهارة وذكاء من جانب من يقوم بكتابة المفردات طبقا لمواصفات الاختبار التى تم اعدادها فى المرحلة الثانية . وهنا يجب أن ترتبط سهولة أو صعوبة المفردات بمستوى صعوبة الأهداف . كما يجب الاستعانة بمجموعة من المحكمين لمراجعة المفردات للتأكد من مطابقتها لمواصفات الاختبار . اذ ربما يتضح أن المواصفات لا تسمح بدرجة كافية ببناء مفردات متجانسة . وهنا يجب مراجعة المواصفات أو مراجعة المفردات حتى يصبح هناك تطابق بينهما .

وسوف أحاول فى مقال قادم ان شاء الله ان اعرض لطرق تقدير ثبات وصدق محتوى هذا النوع من الاختبارات وغيرها من الخصائص السيكومترية .

الفن والتربية الفنية فى مؤتمر روتردام

للدكتور محمود البسيونى

عميد المعهد العالى للتربية الفنية (سابقا)

تنظم الجمعية الدولية للتربية عن طريق الفن (انسيا) (١) مؤتمرا دوليا كل ثلاث سنوات فى احدى المدن الرئيسية فى العالم . وانعقد المؤتمر الرابعوالعشرون في مدينة روتردام بهولاندة فى الفترة من ١٠ــ١٧ اغسطس ١٩٨١ ، وسبقته حلقة بحث استغرقت اليومين السابع والثامن من الشهر نفسه .

كان عنوان المؤتمر « التربية الفنية ــ العملية ــ ونتاجها »(٢) ، وأسهم في المؤتمر مائة وأربعة من المفكرين وأساتذة الجامعات من مختلف أنحاء العالم ، بجانب عدد من الثقات الذين القوا بحوثهم فى الاجتماعات العامة ، كما حضره أكثر من الف من المشتغلين بمجالات الفن والتربية الفنية بفروعها المتعددة فى مختلف المستويات .

وقد اشترك فى المؤتمر ممثلون لعدد كبير من الدول، منها : الأرجنتين، واستراليا ، والنمسا ، وبلجيكا ، والبرازيل ، وبلغاريا ، وكندا ، وقبرص ، وتشيكوسلوفاكيا ، والدنمارك ، ومصر وفنلندا ، وفرنسا ، والمانيا الغربية ، وانجلترا ، وهونج كونج ، والمجر، وأيسلنده ، والهند، وأيرلندة ، واسرائيل، وايطاليا ، واليابان ، وهولاندة ، وكينيا ، ونيوزيلنده ، ونيجيريا ، والنرويج، وبيرو ، والفلبين، وبولندة ، والبرتغال، والسعودية ، واسبانيا، والولايات المتحدة ، والمكسيك .

وقد حضرت ملكة هولاندة (٣) وشاهدت العرض التمثيلي الصامت الذي أعد بهذه المناسبة .

واتجه المؤتمر فى تنظيمه الى محاضرات عامة يصحبها مناقشات ، وانقسم المؤتمرون فى حلقات للاستماع لبحوث من انحاء العالم ، موزعة حسب لغات المؤتمر . الهولندية ، والانجليزية ، والفرنسية ، والألمانية . وكانت هناك ترجمة فورية فى الاجتماعات العامة . وصاحب المؤتمر معرض كبير يمثل غالبية الدول المشتركة ، وعرض انتاج فني للأطفال والشباب من سن ما قبل المدرسة حتى التعليم العالى ، بمختلف الخامات ، وكان يظهر فيه بوضوح الاهتمامات البيئية لكل دولة . واستعين بوسائل حديثة ، سمعية ، وبصرية لجعل العرض ميسورا للمشاهدين . ومن أهم المظاهر التى شوهدت المعروضات التى تقدمت بها النمسا لبعض تلاميذ فرانزتشزك ، والتى انتجت منذ نصف قرن ، وكان سببها التحول الكبير الذى أثر فى مسار التربية الفنية فى مختلف أنحاء العالم .

وليس من الميسور حصر الأحاديث ، والأبحاث فى مقال محدود ، لكن يمكن التحدث عن مجمل الصراعات الفكرية التى دارت فى حلقة البحث التى سبقت المؤتمر ، وامتد أثرها فى حلقات المناقشة داخل ردهات المؤتمر . ومن الطريف أن كل قاعة أخذت اسم واحد من مشاهير الفنانين : بيكاسو ، رمبرانت ، فان جوخ ، كاندنسكى، كلى ، موندريان، مور ، دالى ، أوتامارو، تخليدا لذكراهم .

عرض المتحدث الألمانى (٤) لفكرة ان السياسة لها التأثير الأول فى مسار التربية الفنية ، وادعى بأن السياسيين هم الذين يحددون اطار الحركة ، الذى من خلاله ينشط رجال التربية الفنية وغيرهم ، ولا يمكن أن تقوم للتربية الفنية قائمة مستقلة ، طالما كان الاطار السياسى هو المسيطر . ومن خلال الأيديولوجيات التى تمارسها الدول تتقرر شئون التعليم ، وتصطبغ التنشئة ، وتتأثر بالتالى ممارسات التربية الفنية .

وهذا الرأى ، وان صح فى بعض المجالات ، لا يصح فى مجالات اخرى . وقد قامت معارضة لهذا الرأى كان الكاتب من بين أنصارها ، والمعارضة تستند الى أن التربية الفنية ترتكز على الخبرة الجمالية،وتتضمن

هذه بدورها تعليم الصغار كيف يرون الجمال ، ويتذوقونه ، فى الطبيعة ، وفى شتى مرافق الحيــاة . فرؤية الجمـــال تستند الى نوع من الميكانزم ، يستجيب من خلاله الرائى استجابة وجدانية للمؤثرات الخارجية ، فما دخل السياسة فى هذه الرؤية ؟ انها تقوم على تجربة فردية . ولما اعترض الكاتب فى حلقة البحث على رأى المحاضر الألمانى رد عليه بأن رجال التربية الفنية يمثلون اقلية ، شأنهم فى ذلك شأن سائر الأقليات ، يجرفهم عادة التيـــار السياسى ، ويطويهم تحت لوائه .

وكان بجوار الكاتب استاذ ألمانى آخر قال : انه لم يرد على سؤالى !! فقلت له ان حسابه البشرى طوى رجال التربية الفنية كأقلية تحت سيطرة رجال الحكم ، أيا كان منهجهم ، وعارض استاذ أمريكى (٥) الفكرة بحجة أن السياسى ، كأى فرد فى المجتمع ، ليس لديه امكانية خاصة لتمييز الصواب من الخطأ ، قبـــل الخوض فى تجارب الحياة ، ومن يدرينا ؟ انه ربما يكون على خطـــأ . وكان من رأى الأمريكى أن السعى فى مجرى البحث ، وفى صراع الحياة ذاتها دون تسلط خارجى ، هو هدف التربية ذاته ، واستشهد بديوى الذى يرى أن لا هدف للتربية خارج نطاق التربية ـــ أى أنها هدف فى حد ذاتها ، ولا تتخذ كمبرر لشىء خارجى ، ســـواء اكان هذا المبرر رأيـــا سياسيا ، أو أيديولوجية معينة .

وكان المستمعون يشاركون احيانا بالتصفيق ، وأخرى بالهمس ، وثالثة بالايمان ، لأن صراع الفكر كان آخذا حده فى موجات متغيرة من التلاحم .

ولننتقل لمفكر أمريكى آخر (٦) ، حاول أن يعطى معالم لما نسميه عادة « الاستعداد » فى الفن ، وببحث مستفيض ربط بين دراســـته للاستعداد الفنى ، والذكاء . وحاول أن يفرق بين الاستعداد ، والموهبة ، والذكاء (٦) . واثار جدلا كثيرا حـــول ما قدمه . تســـاءل الكاتب معلقا على قول الباحث « ان الأطفـــال يختلفون فى استعداداتهم فى الدرجة لا فى النوع » . وهو مبدأ استمده المحاضر من دراسته المقارنة بين الاستعداد والذكاء . ويتلخص التساؤل فى أن انتاج الأطفال الفنى اذا رأيناه من وجهة نظر الباحث ، معناه أن كل الأطفال سينخرطون تحت نسق واحد، أو فضيلة واحدة. ويتفاوتون فى هذا الاطار . معنى هذا ان الفكرة التى قدمها الباحث ستصب المتعلمين فى قالب واحـــد ، بدلا من أن نراهم ، ولهم اتجاهات مختلفة ، كما اثبتت

ذلك نظرية الأنماط التى قدمها كارل يونج ، ووجد لها باحث التربية الفنية صدى فى الأنماط الفنية فى التعبيرات ، منهم لوكيه الفرنسى ، وهربرت ريد الانجليزى ، وفيكتور لونفلد الأمريكى (من أصل المانى) وغيرهم . ورد المحاضر على التساؤل حاصرا نفسه فيما كان يفتى به فيكتور لونفلد من أن الأنماط لا تمثل شيئا جامدا ، فالأطفال يميلون الى أن تتجه الى هذا النمط أو ذاك ، مما يدل على ان هذا الاتجاه مرن وليس جامدا . وعلى ذلك لم يدخل الباحث فى اعتباره الفروق الفردية التى تنجم عن تعدد الأنماط ، ونظر اليها على أنها استوعبت فى « الاستعداد » كما تصوره — وهو فى الحقيقة أمر يحتاج الى مزيد من البحث والتوثيق .

واثير جدل حول التقويم قدمته باحثة مجرية (٧) ، وكانت تعرض للأساليب الشائعة فى التفتيش ، وكتابة التقارير ، والسرية المتبعة ؛ والترقية على أساس التقارير السرية . وكانت ملاحظاتها تبين أن عملية التقويم النمطى هى السائدة ، وقد علق الكاتب على ما دار فى البحث مشيرا الى أهمية التقويم الذاتى ، على أساس أن مدرس « التربية الفنية » مواطن قبل أى شىء ، وله حقوقه الانسانية . وهو يتطلع الى النمو ، والنمو عملية ذاتية ، ان لم يع بها نتيجة نقده لنفسه بنفسه ، ومحاولة التغيير ، فليس من المتوقع أن يأتى له التغيير من الخارج ، حيث أن نظام التقويم من الخارج بالضغط المتبع ، يحول التقويم عادة الى نوع من النفاق ، ارضاء للرؤساء ، وتزلفا المشرفين . وبعد حوار وافقت المحاضرة على هذا الراى فى أثناء المناقشة ، وبعد انتهائها .

واستعرض باحث امريكى (٨) مناظر القصة المسلسلة التى يعبر عنها الأطفال عادة فى ستة مستطيلات أو أكثر فى تتابع ، كما هو الحال فى « الكوميك ستربس » التى تظهر فى المجالات الأمريكية ، وابدى آراء حول طبيعة تلك القصص ومصنفاتها واهميتها بعامة للأطفال . وفى لقاء شخصى مع الباحث تحدث الكاتب معترضا على أن الرسوم التى يعرضها تخلو بعامة من العامل الجمالى ، فكيف يمكن أن تغذى هذه القصص خيال الأطفال ، وترفع من مستوى أذواقهم . وكان الباحث يعرض لمنهج القصص المصورة عند الأطفال الأمريكيين والأطفال المصريين . وقال الباحث ان هذه الرسوم تمثل بالنسبة اليه نوعا من « الأيس كريم » له مذاقه الخاص

عنده . وكلامه هذا يعتبر مبررا لتقبل هذا النوع من الرسوم ، ودراسته ، ولا يعترض الكاتب على اهمية البحث والدراسة ، ولـكنه يتساءل : أليس من الفروض المتفق عليها فى مجال التربية الفنية ، أن تتسم رسوم الأطفال بالصبغة الجمالية ، أو يكون الجمال أحد مقوماتها الرئيسية ؟

لقد ناقش الكاتب الموضوع مع استاذ امريكى آخر (٩) ، واتفق على أنها نقطة جدلية يمكن معارضة الراى فيها بالحجج ، طالما كان الهدف مجال التربية الفنية ، وما يرتبط به .

وسواء وافق المحاضر أم لا ، فاعتقاد الكاتب أن رسوم الأطفال اذا خلت من المقومات الفنية ، فقدت قيمتها بالنسبة للعملية الابداعية ، والنمو الفنى . وقد اثار هربرت ريد (١٠) هذه النقطة منذ سنوات مبكرة فى نقده لاختبار الذكاء الذى تدمتـــه فلورنس جودانف ، فى أنه يخلو من العـــامل الجمالى . وكانت جودانف قد قدمت اختبارا لقياس الذكاء (١١) باستخدام رســـوم الأطفال وللنقـــد أثره فى مضامين التربية الفنية ، وممارساتها من الوجهة الابداعية .

وثمة قضية أخرى اثارها الكاتب (١٢) فى بحث ألقـــاه عن « التكامل كهدف للتربية الفنية » اذ تبين له أن التربية الفنية توضع لها أهداف متعددة: سياســـية ، واجتماعية ، وجمالية ، وأخلاقيـــة ، واقتصادية ، وفنيـــة ، وتقنية ... الخ وينتهى المطاف بالمدرسين الى تفتيت العملية التربوية من خلال الفن لمشـــايعة هذا الهـــدف أو ذاك . لقد أكد فى بحثه ان العملية التربوية من خلال الفن لها تكاملها الذاتى ، وهى حينما تتكامل تؤثر بدورها على تكامل الكائن الحى ، وهو فى مسيس الحاجة اليه ، فى عالـــم تستعر فيه الصراعات، والصدامات، بين الشرقى والغربى، الشيوعى والراسمالى. ونادى بتحطيم الفواصل المفتعلة بين الكائن الحى وبينه ، وبين العلم والفن، وبين العملية التعليمية ونتاجها المتكامل ذى الطابع الجمالى . واستند فى بحثه الى الفلسفة البرجمسية بزعامة ديوى، وأبحاث هربرت ريد ، ونظرية الجشتالت التى اتفقت كلها على أن الكل أكثر من مجموع الأجزاء ، وحينما يتغـــير الكل تتغير الأجـــزاء ، وحينما تتغير الأجزاء تنتهى بكليات مغايرة . فبمراعاة الكل تنمو الشخصية نحو التكامل من خلال العملية التعليمية فى نطـــاق الفن .

ولم يكن الكاتب وحده فى هذا الاتجاه ، فقد تبادل معه أحد الأساتذة (١٣) بحثا غايته الاتجاه نفسه ، كما شاهد حلقة أخرى عرض فيها إمريكى (١٤) الاتجاهات الفكرية فى التعليم فى احدى الولايات الأمريكية التى يتم فيها التنسيق بين النشاطات الفنية جميعها ، بعضها بجوار البعض الآخر ، وبخاصة فى المرحلة الابتدائية ، حيث تخطط الجوانب : الموسيقية ، والتشكيلية ، والدراما ، والرقص ، والغناء ، وفن الاعلان ، والديكور ، والماكياج ، والاضاءة ... فى ترابط ، وعرض ذلك بأمثلة توضح حيوية التلاميذ والتلميذات فى أثناء تفاعلهم فى شتى النشاطات .

لا شك أن مؤتمر روتردام كان كسوق عكاظ . جاء اليه الخبراء من انحاء المعمورة ، كل يدلى بدلوه ، ويعرض بضاعته ، وفى خلال أيام قليلة ، كان ثراء الفكر ، وتبادل الخبرات يمثل مهرجانا مليئا بالحيوية ، والأفكار التقدمية حول مكانة الفن فى التربية ، والدور الذى يمكن أن يؤديه الفن ليكون شخصيات متزنة ، حساسة ، ما أشد الحاجة اليها فى عالم متغير مملوء بالصراعات .

واهم توصية يمكن الخروج بها من المؤتمر ، أن تهتم الدول العربية بارسال ممثلين لها فى المؤتمرات القادمة ، حتى لا تكون تلك المؤتمرات حكرا على دول الغرب . وهناك توصية لا تقل شأنا عن ذلك أن تهتم البلاد العربية بالبحوث فى مجال التربية الفنية ، ليكون التمثيل فى المؤتمرات القادمة على أساس تقديم خلاصات هذه البحوث ، فتظهر رؤى شرقية بجوار الرؤى الغربية ، فيتيسر اسهامنا فى الخبرة الفنية على النطاق الدولى .

---

(٢)

مقرر مقدم إلى مدرسة التعليم الأساسى

التصميم على المشغولات الجلدية

للدكتور سليمان محمود حسن
كلية التربية الفنية ـــ جامعة حلوان

قدمنا فى عدد يناير ١٩٨٢ موضوعا عن اشغال الجلد كمجال ملائم لمدرســة التعليم الأساسى ، وتناولنا خامة الجلد من الناحية التاريخية ومن حيث أنواع الجلود ومكوناتها وأساليب معالجتها لاكسابها القـدرة على مقاومة التلف والتيبس ؛ ثم أوضحنا مراحل دباغــة الجلد وقابليته للصبغ والتلوين ، وأنهينا ذلك بالحديث عن الانفرادات والتجميع للمشغولات الجلدية . ونتابع فى هذا المقـال الأساليب الزخرفية المتنوعة التى يمكن تطبيقهـا على الجلـد .

التصميم بألوان أكريليك :

من الممكن تلوين الجلـد بنوع آخـر من الألوان يعرف بالأكريليـك (acrylics) وهى الوان تحضر كيمائيا ولها تأثيرات مختلفة عن الصبغات ، فبينما تنفذ الصبغة من خلال الجلـد فان هذه الألوان تبقى عند سطحه ، كما أن لها تأثيرا غير شفاف ، ويمكن خلط هذا النوع من الألوان مع الوان (poster paint) حيث يمكن الحصـول على نتائج أكثر تنوعا . ومن غير الملائم مع هذا النوع من الألوان استخدام جلد مزابر (suede) او جلد لامع السـطح ، حيث يعمـل السـطح اللامع

على تجميع اللون وعدم ميله الى التوزيع المتكافىء على السطح ، كما أنه يعمل على تساقط اللون لعدم ثباته على السطح ، وفى هذه الحالة يمكن صنفرة الأماكن التى ستوضع فوقها الألوان . ومن الأنسب استخدام جلد أكثر صلابة وسمكا ، حيث تعمل الأنواع الرقيقة اللينة على عدم ثبات اللون فوق سطح الجلـــد .

وبعد الانتهـــاء من التصميم ، وتمــام جفاف الألوان ، من الممـــكن استخدام صابون السروج (saddle soap) فى عملية تدليك فوق الأجزاء التى صبغت حتى يعطيها سطحا لامعا ، وهو يعمل أيضا على دمج الوبرات الزائدة مما يجعل السطح يبدو مصقولا ، كذلك يمكن استخدام صـــابون السروج فى علاج القطاعات المكشوفة من سمك الجلد فتبدو ناعمة لامعة.

التصميم برذاذ الألوان :

ومن الممكن استخدام خاصية رش الألوان بطريقة الضغط الهـــوائى كألوان الدوكو بوساطة مسدس رش (أو عبـــوات الوان الرش المعـــدة خصيصا) (spray enamel) ، واســـلوبرش الألوان على الجـــلد من الممكن استخدامه للحصول على تدريجات لونية جميلة يستحيل الحصـــول عليها بغير هذه الطريقة ، كما أن من المـــكن استخدام هذا الأسلوب فى الحصول على تأثيرات فنية عن طريق تغطية الأجزاء غير المطلوب تلوينها ، وتعريض الأجزاء المراد تلوينها ، ثم اشراك أكثر من لون فى عملية الرش اللونى بحيث تتداخل الألوان (gredation) . ومن المـــكن استخدام « سيلوتيب » أو أى لاصق ملائم لتغطية ســـطح الجلد ثم كشف الأجـــزاء المراد رشها عن طريق تفريغها بطرف مقطع أو موس برقة متناهيـــة حتى لا يصل القطع الى الجلد . وفى كل الأحوال يجب التجريب أولا على قطعة صغيرة من الجلد نفسه المراد زخرفته قبل المغامرة فى عمل ما .

التصميم بالأحبار الملونة :

ويجوز استخدام الأحبار الملونة فى الزخرفة على الجـــلد باستخدام اداة ملائمة ، مثل سنون الخط وسنون الرسم واقلام الغاب ، والفرجون

---

(1) Herb Genfan & Lyn Taelzsch: **Leather Decoration, London,** Pitman. 1976, p. 17.

أيضا ، وذلك للحصول على تأثيرات خطية أو مساحات بحسب حاجة التصميم . والأحبار التى يجوز استخدامها بنجاح على الجلد هى الأحبار الثابتة (waterproof) ، وهى ذاتها الأحبار التى تثبت صلاحيتها فى الثبات على الورق . ومن الممكن استخدام تأثيرات غاية فى الدقة باستخدام متنوعات من السنون الرفيعة ، وهى أكبر ميزة يمكن أن تعطيها استخدام مثل هذه الأحبار .

الطباعة على الجلد :

وبعض أساليب الطباعة من الممكن تطبيقها على الجلد ، مثل أسلوب الطباعة بطريق « القالب » أو « الكليشيه » ، وأسلوب الاستنسل . أما أسلوب الطباعة على الجلد بطريق القالب فهو مشابه تقريبا لأسلوب الطباعة على الأقمشة . ومن الممكن الحصول على نتائج مناسبة لخامة الجلد اذا كان القالب مصنوعا من معدن وباستخدام مكبس خاص حيث يمكن طبع التصميم وجعله غائرا قليلا مما يساعد فى بقاء اللون . **والطباعة بطريقة الضغط** هذه تكون مثالية فى حالة الجلود المصبوغة صبغا خفيفا أو غير المصبوغة . وسواء أكان الجلد مصبوغا أم غير مصبوغ فمن الممكن الطبع عليه بطريقة القالب العادى دون مكبس ، بل يكتفى بالطرق الخفيف فوق القالب عند الطبع ، وفى هذه الحالة تستخدم ألوان لزجة سميكة القوام حتى نضمن تغطيتها لسطح الجلد .

والطباعة بالاستنسل يلزمها اعداد التصميم وتفريغه على قطعة من المعدن (شريحة) ولتكن من النحاس أو الألمنيوم (١) ، حيث توضع فوق قطعة الجلد المراد طبع التصميم عليها بأحكام بحيث ينطبق السطحان : سطح الجلد وسطح المعدن . ثم تبدأ عملية الرش بمسدس دوكو ، ومن ثم تتكرر هذه العملية على الوجه الذى يتطلبه التصميم . ومن الممكن بدلا من الرش استخدام « مدقات » بالنوع نفسه المستخدم فى الطباعة على الأقمشة (وهى فرش قصيرة شعرها صلب نوعا) ، ومن الطبيعى أن

---

١ - من الممكن استبدال (الباغ) بالمعدن .

تكون الألوان فى هذه الحالة ذات كثافة عالية ، فسيولة الألوان تؤدى الى تشوه التصميم بفعل انسيابها على سطح الجلد .

تمويه الجلد بالذهب :

وهناك نوع من أساليب الزخرفة على الجلد هو أكثرها انبهارا وشيوعا . وهذا الأسلوب هو من تمويه الجلد بالذهب (gilding) وقد تطور هذا الفن ونما كجزء من حرفة تجليد الكتب ، ولم يعرف أصل هذا الفن ؛ فالمعروف أنه كن يطبق فى سوريا قبل القرن الثالث عشر الميلادى . كذلك عرف فى الغرب وبخاصة فى ايطاليا بعد سقوط القسطنطينية فى ١٤٣١م . ومن حوالى المائة عام نظم الحرفيون الايطاليون تقاليد هذا الفن حيث ارتقوا به ، وأمثلة عديدة من انتاجهم لا تزال تحفظ ضمن مجموعات المتاحف فى أنحاء كثيرة من العالم . وأسلوب زخرفة الجلود برقائق من الذهب بطريقة الضغط (gold tooling) مع الجلد كان ينفذ هناك بتنوع كبير فى الأساليب الزخرفية . ومن الواضح أن تقاليد هذا الفن فى فلورنسا الحديثة ماتزال تذكرنا بالنماذج الأولى التى اشتهرت بها فلورنسا القديمة . وبجانب رقائق الذهب كان هناك أيضا مسحوق الذهب الذى كان يطبق على الجلد (٢) .

أما فى الوقت الحالى فتنتشر طريقة التذهيب على الجلد بأسلوب أيسر كثيرا مما كان فى الماضى ، حيث يوجد نوع من ورق السلوفان مجهز على أحد وجهيه بالذهب ، ويوجد هذا الورق فى مساحات عرضها حوالى ٦٠ سم وطولها ٥٠ مترا ؛ وبطبيعة الحال من الممكن الحصول على مساحات تناسب المتطلبات المتنوعة للتصميمات . أما طريقة نقل الذهب من على ورق السلوفان على سطح الجلد فتكون بوضع سطح السلوفان المغطى بالذهب على وجه الجلد ، وعن طريق الضغط مع التسخين الملائم فوق السلوفان ينتقل الذهب من السلوفان الى سطح الجلد . وهذه الطريقة تستخدم فى تذهيب بيانات الكتب على كعوبها المصنوعة من الجلد ، كما تستخدم مع « اسطمبات » عبارة عن (كليشيهات) ذات تصميمات

(2) L. Griswold, op. cit., p. 152.

زخرفية لتزيين سطوح الجلد الذى يغطى غلاف الكتاب أو (الألبوم) ، وبعض المحافظ والأكياس والمقاعد ... ، حيث يتم وضع هذه الاسطمبات فوق سطح السلوفان ، ثم يوضع الجلد من أسفل ملاصقا لسطح الذهب ، ويتم الضغط على المجموعة بمكبس خاص مع التسخين المناسب حيث ينتقل التصميم الي سطح الجلد عند الأجزاء البارزة من الكليشيه ، وهى الأجزاء الواقع عليها الضغط الذى ينتقل الى الجلد حيث يؤثر هذا الضغط فى سطح الجلد بما يجعل الأجزاء المذهبة غائرة ، وهذا يعمل على بقائها مدة أطول لبعدها عن الاحتكاك .

وهناك عدة الوان من هذا النوع تعطى مظهرا معدنيا بخلاف لون الذهب ، من هذه الألوان الفضى والأحمر المعدنى والأخضر المعدنى والأزرق المعدنى ... ، وهى تطبق على الجلد بالاسلوب نفسه ، ومعدة على مساحات بالأبعاد نفسها المعد بها الذهب .

الضغط على الجلد :

والضغط على الجلد (tooling) هو اسلوب شائع فى انحاء كثيرة من العالم ، ويستخدم لانجازه أقلام تجسيم وضغط تشبه « الدفر » المستخدمة فى النحت ، وهى ادوات معدنية لها نهايات ذات أشكال متنوعة لتلائم أغراض التجسيم والضغط المتعددة حيث ينفذ الضغط بالأداة الممسوكة باليد كمسكة القلم عند الكتابة ، ثم تبدأ عملية تدليك massage للجلد — بعد تنديته بالماء — بحركة دائرية أو ترددية تبعا لطبيعة التصميم ، ومع استمرار الضغط يهبط الجلد ويتغير لونه الذى يكون أكثر دكنة .

وأدوات الضغط (modeling tools) منها ما هو معد لأن يكون فى كل طرف شكل معين يؤدى غرضا بذاته . ومن الممكن الضغط على الجلد بأداة خشبية تشبه الدفرة ، ولكن يقتصر استخدام هذه الأداة على المساحات الكبيرة التى تحتاج الى هبوط أجزاء كثيرة من سطح الجلد . وهناك أداة أخرى تعرف «بالمكواة» وهى قطعة صغيرة من المعدن مسطحة وتشبه المكواة فى شكلها ولها يد من الخشب ، وتستخدم وهى ساخنة فى

البروز على سطح الجلد المندى بالماء تعمل على هبوط سطحه ، كما انها تجعل هذه الأجزاء لامعة .

وينقل التصميم من الورق على الجلد عن طريق تثبيت ورقة التصميم فوق سطح الجلد ثم يضغط على حدود الرسم بوساطة قلم نقل (وهو يشبه المخراز طرفه غير مدبب بل أملس نسبيا لتقدم قطع الورق اثناء النقل) ونوع الجلد الذى يصلح لهذه الطريقة هو النوع السميك نوعا والذى يتميز بصلابة نوعية ، ولا يكون مصبوغا بل بلونه الطبيعى . وبعض الجلود المصبوغة صبغا خفيفا لا تحول دون عملية الضغط والتجسيم على الجلد، ولكن بامكانات أقل مما لو كان الجلد بلونه الطبيعى ... ويجب أن تعاد تندية الجلد كلما جف ، مع ملاحظة أن الأجزاء التي تم ضغطها لا تندي بعد ذلك . ومن المستحسن تندية الجزء الذى يجرى عليه الضغط والتجسيم بوساطة قطعة أسفنج أو قماش مبللة بالماء ، ثم يندى جزء آخر وهكذا .

والمفروض فى هذا الأسلوب أن يضغط على الجلد — من الوجه فقط — على الأجزاء المراد جعلها غائرة وترك الأجزاء الأخرى بارزة دون محاولة الضغط من الخلف (كما يحدث فى رقائق المعادن) بغرض تأكيد بروز الوحدات البارزة ، فالضغط من الخلف لا يؤكد — فى الحقيقة — بروز الأشكال من الأمام ، بل يجعلها أكثر عرضة للاختفاء . فالضغط والتجسيم السليمان على الجلد يعتمدان على وجود أجزاء مضغوطة وأخرى غير مضغوطة ، فيعطيان مستويين احدهما غائر (المضغوط) والآخر مرتفع (غير المضغوط) . أما الوجه الآخر من الجلد فيكون فى مستوى واحد ، ولهذا ينشأ عندنا سمكان من الجلد بهذه الطريقة . أما اذا ضغطنا من أسفل بقصد تأكيد بروز الأجزاء البارزة من الوجه فاننا نجعل الجلد فى النهاية ذا سمك واحد ، وبالتالى يكون عرضة للاختفاء بسبب مرونته .

التصميم بأقلام النقش :

وبجانب طريقة الضغط والتشكيل السالفة ، هناك طريقة أخرى يتم فيها أيضا الضغط على الجلد ولكن بوساطة أقلام نقش (stamps) كل قلم يحمل شكلا خاصا (كالأختام) بأشكال متنوعة شكلا وحجما باختلاف

الأقلام ؛ وتحتوى هذه الأشكال على عناصر هندسية ونباتية ومنها يحصل هيئة المربعات والمثلثات والنجوم ، أو ما يمثل زهورا أو أوراقا أو وحدات طبيعية اخرى .

ولقلام النقش تصنع من الصلب ويستخدم معها مطرقة خشبية وكتلة (مستوية السطح) من جذع شجرة ، فتوضع قطعة الجلد المندى بالماء على الكتلة الخشبية ثم يبدأ العمل بوضع القلم المختار عموديا فى المكان المخصص تبعا للتصميم ، ثم الطرق عليه من اعلى . وكل طرقة تعنى أن وحدة زخرفية قد ضغطت على سطح الجلد . ومن الطبيعي أن تكون الطرقات منتظمة القوة حتى تعطينا نوعا من التكافؤ فى الوحدات . وأسلوب الضغط بهذه الطريقة يمكن اثراؤه بتظليلات خفيفة من لون مقارب للون الجلد عن طريق مسح سطحه بقطعة مبللة قليلا بالصبغة ، حيث تمر على الأجزاء البارزة دون الغائرة ، ومن الممكن التحكم فى هذه الملامس بالتجريب .

وهناك طريقة شائعة على المستوى التجارى تستخدم فيها (اسطمبات) مسطحة أشبه (بالكليشيهات) وهى من المعدن الصلب ، ثم توضع فوق الجلد المندى داخل مكبس ويضغط على الاثنين مدة حيث نرى رسم الاسطمبة بوضوح غائرا عند سطح الجلد ، وهذه الطريقة شائعة فى جلود الكتب والألبومات على نحو ما رأينا فى التذهيب .

ننتقل بعد هذا الى أساليب أخرى من أساليب التشكيل على الجلد، حيث تعتمد على عمليات من طبيعة أخرى غير التلوين أو الضغط ، مثل التدكيك والابليك والتضفير والحرق .

أسلوب التدكيك :

وهذا الأسلوب مؤداه مرور شرائط من « الجلد المضاف » من خلال فتحات فى الجلد الممثل للأرضية ، ويكون الشريط المار من أعلى وأسفل بمنزلة اللحمة فى النسيج ، بينما تمثل الفتحات المسافات بين خيوط السدي . ويفضل أن يكون الجلد المضاف أرق من جلد الأرضية حتى يمكن

أن يتخلل الفتحات بسهولة ويسر ، ومن الممكن استنباط تطبيقات عديدة لهذا الأسلوب على النحو التالى :

● احداث فتحات طويلة متوازية وهى تمثل سدى النسيج ثم المرور من خلال الفتحات بحسب الأساليب المعروفة فى النسيج (عبادى) ، (مبرد) . وقد تكون هذه الفتحات غير متوازية فتعطى تأثيرا أكثر تنوعا ، وبخاصة اذا كانت الجلود المضافة هى الأخرى ذات عروض متنوعة ، حيث تعطى هذه الطريقة تنوعا وارتباطا فى المساحات .

● من الممكن استخدام زنب التخريم (a hole punch) فى عمل فتحات تمر من خلالها شرائح الجلد الجاف .

● عند تدكيك الأشكال المنحنية أو غير المتساوية العرض يجب أن يتخذ شكل الجلد المضاف الشكل نفسه المراد تدكيكه به (مع زيادات فى أطراف شريط التدكيك) حتى يكون وضع الجلد المضاف مستقرا تماما وليس به اى (كرمشة) أثناء تخلله الفتحات .

● من الممكن احداث فتحات ذات أشكال متنوعة فى الأجزاء العلوية من جلد الأرضية أو فى شريط التدكيك نفسه . وفى جميع الأحوال يمكن أن تكون الجلود المضافة بألوان مخالفة لألوان الأرضية ، أو أن يكون بين الجلود المضافة وألوان الأرضية فارق بسيط فى الدرجة اللونية ، أو يتم العمل لون الأرضية نفسه ويكون الاعتماد هنا على تأثير السطح نتيجة عمليات التدكيك وما ينشأ عنها من ظلال واضواء .

أسلوب الأبليك :

ويقوم هذا الأسلوب على اضافة قطع من الجلود الملونة على ارضية ، وهو يشبه فى ذلك الأسلوب الذى يعرف (بالخيمية) والذى تستخدم فيه قصاصات الأقمشة . ومن المستحسن أن يكون الجلد المضاف فى فن الأبليك (appliqué) من النوع الرقيق كجلد الماعز .

وهناك بعض الأساليب يمكن اتباعها فى تثبيت الجلد المضاف على الأرضية ، بعضها عن طريق لصقه مباشرة بنوع من الغراء اللين (غراء

الفورمايكا) . ومن الممكن تثبيت القطع المضافة كل من مكانهـا بوساطة صمغ عربى ثم حياكتها بعد ذلك بخيوط (يدويا أو بماكينة خاصة بالجلد) ، كذلك من الممكن استخدام خيوط من الجلد فى عملية التثبيت حيث تؤدى خيوط الجلـد هذه دورا هاما فى التصميم ، ويأخذ نظام اصطفافها أشكالا عديدة . كذلك من الممكن تثبيت هذه القطع المضافة بوساطة « برشـام » . وهو على أنواع أكثرهـا شيوعا النوع المؤلف من جزأين يضمان بينهما الأرضية والجلد المضاف ثم بمطرقة صغيرة يتم تثبيت البرشام مع ملاحظة تبييت رأس البرشـام على مسند خاص من الصلب . وهناك طريقة للاضافة تكون من الخلف وليست من الأمام ، وأساس هذه الطريقة عمل فتحات فى الأرضـية تبعا للتصميم ومن ثم يوضع الجلد المضـاف من الخلف وتكون الحياكة فى هذه الحالة ظاهرة على جلد الأرضية .

ضفائر الجلـد :

يعتبر اسلوب التضفير (plaiting) من أجمل الأساليب المطبقة على الجلد حيث يتيح فرصة كبيرة لتشكيل الخامة على نحو يتضمن تنوعا كبيرا فى الأداء ، وأبسط أنواع التضفير يبدأ من ثلاث « فتلات » وهى الضفيرة العادية . وكلما زاد عدد « الفتلات » ازدادت عمليـة التضفير صـعوبة . وهـذا النوع من الضـفائر يعـرف بالضـفائر المسـطحة (flat plaits) ومن الضفائر المسطحة نوع بسيط يعمل من ثلاث « فتلات » ولكن يختلف عن النوع الأول من حيث أن الأول تكون فيه « الفتلات » حرة من أسفل ، أما هذا النـوع فتكون متصلة من الطرفين حيث يشق « سير » من الجلد الى ثلاث « فتلات » بوساطة مقطع ، بعد تقسيم عرض السير الى ثلاث مسافات ، فيتم تخليص الثلاث « الفتلات » عن طريق احداث شقين مع المحافظة على اتصال « الفتلات » من أعلى ومن أسـفل . وتبدأ عملية التضفير عادية كمـا فى الطريقة الأولى مع ملاحظة « تسليك » الجزء الأسـفل كلما زاد تعقيده . وهناك نـوع أكثر صعوبة يتألف من خمس فتلات بالطريقة السابقة نفسها .

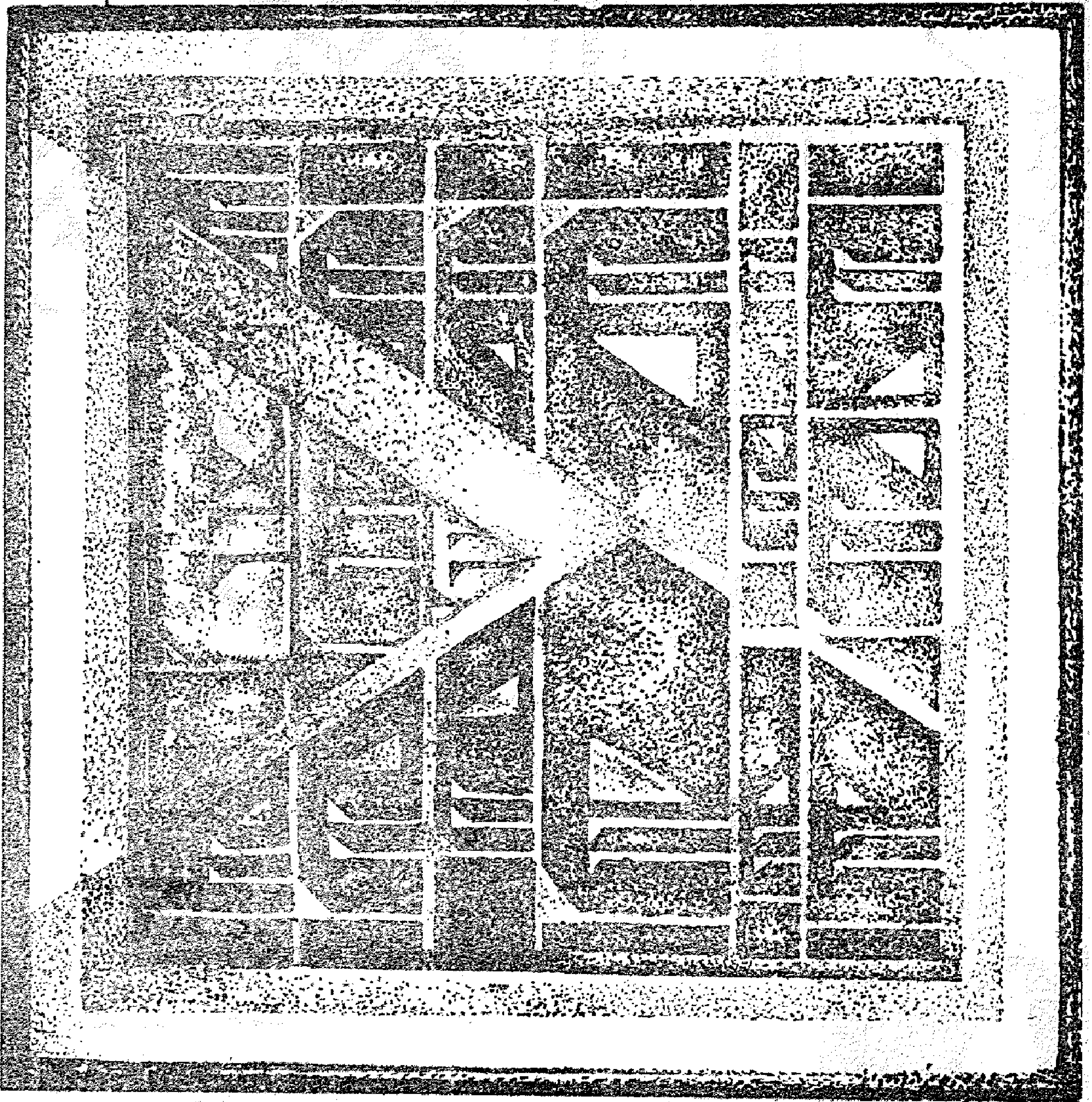
وبجانب الضفائر المسطحة يوجـد نوع آخـر من الضـفائر يعرف بالضفائر المجسمة (round plaits) وهذا النوع من الضفائر يرى من جميع الجهات وأبسط اشكاله يلزمه لعمله أربع «فتلات» كما أن منه نوعا بثماني

« فتلات » . وبطبيعة الحال فان كل نـوع من هذه الضفائر المسطحة أو المجسمة لها استخداماتها التى تبرر عملها . وقد تكون هذه الضفائر دقيقة جدا اذا ما كانت « فتلات » سميكة نسبيا وتكون الضفائر اكبر حجما .

الحرق على الجلد :

ويرتبط اسلوب الحرق (burning) على الجلد بأسـلوب الحرق على الخشب ، وفى الجلد ينبغى أن يكون المرء أكثر حرصـا لسرعة تأثر الجلد بالحرارة ، ويتم الحرق على الجلد بالآلة نفسها المستخدمة في الحرق على الخشب . ومن المفروض عند الحرق على الجلد الوصول الى درجة حرارة تجعل الجلد يميل الى اللون البنى كحد أقصى ثم يتدرج الى الاقل عن طريق ضبط مفتاح تنظيم الحرارة وضـبط التوقيت الملائم الذى يؤدى الى الدرجة المطلوبة . ولآلة الحرق انواع عديدة من السنون تتعدد اشـكالها بحسب انواعها ، ويأخذ بعض السنون شكلا مدببا للوفاء بعمـل الخطوط والنقط ، او يكون قطـاع السن على هيئة مثلث فيعطى عنـد الاستخدام مثلثات يمكن من خلال تكرارها أحداث تنغيمات خاصـة . ومن السـنون ما نجده بثلاث شعب حيث يعطى عند الاستخدام ثلاثة خطوط متجاورة أو ثلاث نقط . ويفضل استخدام نوع من الورنيش الخاص بالجـلد بأسلوب الدهان أو الرش ، لاعطاء طبقة تعمل على حماية الأجزاء المحروقة للجلد من التساقط بمرور الزمن ، كذلك تعمل هذه الطبقة على حماية الجلد بعامة وتجعله اقل قابلية للاتساخ كمـا تجعل له مناعة ضـد المـاء وكثيراً من السوائل .

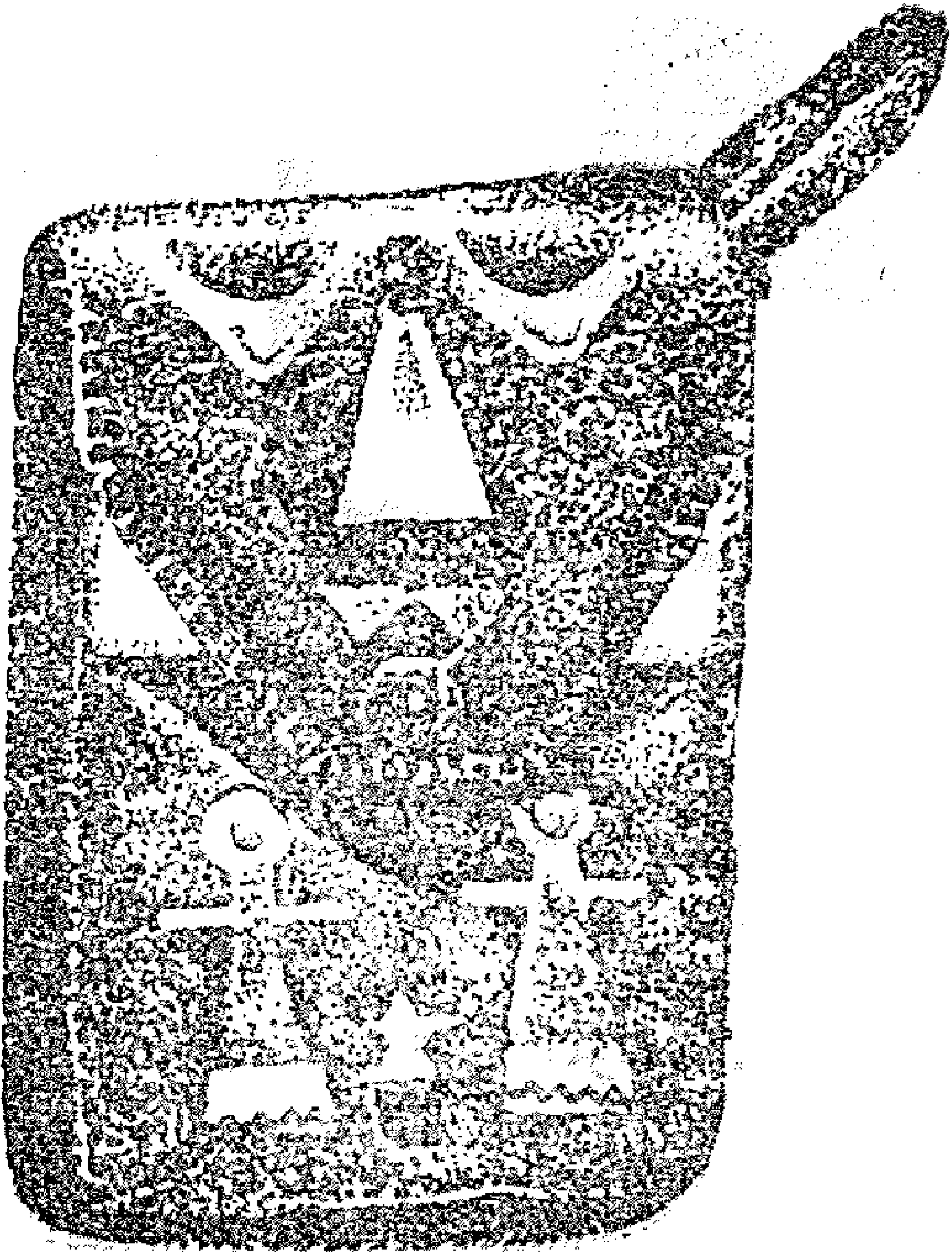
وبجانب هذه الأساليب ، توجد أساليب اخرى عـديدة كالحفر على الجلد (carving) والتطريز على الجلد (embroidery) وغيرهما مما لا يقف عند حد ، فلا شك أن الامكانات الكبيرة التى يتمتع بها الجـلد وقابليته للتشكيل بمدى واسع من الأساليب التقنية تجعل منه خامة بينية نموذجية فى التشكيل الفنى .



شكل (١)

تشكيل بالجلود الطبيعية الملونة ، مؤلف من لفظ الجلالة (الله) يبين بعض الامكانات التشكيلية العديدة لخامة الجلد . المقاس ٤٥ × ٤٥ سم من عمل المؤلف .

شكل (٢) أساليب منوعة لاضفر بالجلد .



شكل (٣)

حافظة من توليف بالجلود يغلب على تصميمها الطابع الشعبى وهى توضح كيف يمكن للشىء الوظيفى أن يكون محملا بقيم تعبيرية وفنية (من اعمال طلاب كلية التربية الفنية تحت اشراف كاتب المقال) .

تنمية الكفاءة الادارية ورفعها فى الادارة العليا للتعليم

للدكتور اميل فهمى شنودة

كلية التربية ــ جامعة المنصورة

مشكلة البحث واهميته :

من المؤكد أن العاملين فى الادارة العليا للتعليم والمتمرسين فى أعمالها ، والذين يعتبرون القادة والمشرفين الأكفاء للعملية التربوية والتعليمية لا يظهرون فجأة أو عرضا ، وبمعنى آخر لا تتوافر لهم هذه القيادة التربوية والتعليمية عن طريق النمو التلقائى ، وانما نتيجة للدور الذى يلعبه التدريب الواعى المخطط وجهود المنظمة التى توجه فى تنمية أعضاء الهيئة الادارية .

ولقد اصبح التدريب الادارى لازما لملاحقة التطورات التكنولوجية السريعة التى لا تحتاج فقط الى تطوير الكفاءات الفنية ، وانما تحتاج أيضا الى تطوير وتنمية الكفاءات الادارية ، تلك الكفاءات التى أصبحت عاملا أساسيا فى مجال تخطيط وتنفيذ مشروعات وخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى الدولة ، وعملية تنمية ورفع الكفاءة الادارية فى الادارة العليا للتعليم تهدف الى توفير الكوادر الادارية التربوية اللازمة لتطبيق خطط التطوير الثقافية والتعليمية والاقتصادية والاجتماعية وادارة مشروعاتها بكفاءة تحقق الأهداف القومية .

وتنمية الكفاءة الادارية ورفعها فى الادارة العليا للتعليم تستهدف تأهيل

العاملين بها لمقابلة تحديات الادارة الحديثة بكفاءة وفعالية ، وفى الوقت ذاته يكفل التدريب الادارى اشباع حاجات أساسية لهم ، وهى حاجات اجتماعية بطبيعتها تحقق الذات وتؤكدها من خلال مقابلة التدريب لمستوى طموحهم ، وهو أمر ينعكس على انتاجية الادارات التعليمية العليا ذاتها .

ومن الملاحظ ان سياسة تنمية الكفاءة الادارية ورفعها فى الادارة العليا للتعليم تتكامل مع سياسات هامة اخرى ، فوجود سياسة فعالة لتدريب العاملين الذين يشغلون الوظائف الادارية العليا للتعليم لا يعنى الكثير فى حد ذاته ، ان لم يصاحبه سياسة موضوعية سليمة لاختيار اعضاء الادارة العليا للتعليم ، بما يكفل اختيار الشخص المناسب للمنصب الادارى المناسب ، الى جانب وجود هيكل تنظيمى سليم يلائم خبرات وقدرات وتطلعات العاملين فى الادارة العليا للتعليم ، حيث من الضرورى توافر امكانية تنميتهم فى اطار التظيم الادارى القائم . كذلك من الضرورى وجود أساليب علمية لتقويم أدائهم وانجازاتهم تستند الى معايير موضوعية للقياس ، هذا الى جانب وجود سياسات موضوعية للترقية وتحديد الأجور والحوافز ، فضلا عن توفير الاستقرار لهم ، وكذلك توفير الأعمال الادارية التى توفر لهم اشباع حاجاتهم الى تحقيق وتأكيد الذات ، وتوفرلهم الفرصة للتنمية الذاتية . Self Development من حيث توافر قدر معقول من حرية التصرف لديهم واسهامهم فى رسم السياسات الأساسية للتعليم ، واسهامهم كذلك فى اتخاذ القرارات التربوية . وهكذا نرى أن نجاح سياسة تنمية الكفاءة الادارية ورفعها فى الادارة العليا للتعليم لا تتحقق بدون فعالية وكفاءة باقى السياسات الأخرى المرتبطة ، فهى جميعا سياسات متكالة يؤثر بعضها فى البعض الآخر .

مفهوم الادارة العليا للتعليم ورفع كفاءتها الادارية :

اختلفت الآراء حول ايجاد تعريف ثابت محدد المعانى لمفهوم الادارة العليا سواء فى التعليم أم الشركات أم المؤسسات الاقتصادية ، وذلك لاختلاف الزاوية التى ينظر كل فهم منها الى الادارة العليا ، وتبعا للهدف الذى يريدون تحقيقه من وراء التعريف ، ولكن من الممكن تعريف الادارة العليا للتعليم بأنها تختص اساسا بتحديد فلسفة التعليم وأهدافه والمشروعات

المختلفة التى تحقق هذه الأهداف، وكذلك التنبؤ بالأحداث المستقبلة، وتحديد معالم الطريق الذى تسلكه هذه المشروعات . ورسم السياسات الأساسية لها ومباشرة مهام التخطيط العام الطويل والتوجيه والتنسيق بين كافة أوجه النشاطات التعليمية والتربوية والثقافية .

أما العاملون فى الادارة العليا للتعليم سواء على المستوى المركزى (وزارة التربية والنعليم) أم اللامركزى (وكالات الوزارة والادارات التعليمية بالمحافظات) فهم الذين يتولون وظائف قيادية واشرافية ويطلق عليهم كبار الاداريين التربويين .

أما الكفاءة الادارية فان مفهومها يتوقف على مهارات العاملين فى الادارة العليا للتعليم وصفاتهم الشخصية ، وهذا يعكس أحد عناصر ثلاثة تتفاعل معا لتحديد مستوى ثقافة هؤلاء العاملين فى الادارة العليا للتعليم ، والعنصران الآخران اللذان يسهمان فى تحديد الكفاءة الادارية هما التنظيم الذى يعمل فيه هؤلاء العاملون، أى ذلك الهيكل المتشابك من علاقات والصلات مع الأفراد المختلفين العاملين معهم ، حيث يتصف كل منهم بصفات ومهارات مختلفة ويسعى الى تحقيق رغبات واهداف متباينة . والعنصر الآخر وهو المناخ العام أو البيئة المحيطة التى يعمل فى ظلها هؤلاء العاملون فى الادارة العليا للتعليم ، وتتمثل فى الظروف والتنظيمات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التى تحدد مجالات العمل وتنفيذ الأهداف التربوية المطلوبة .

وواقع الأمر أن الكفاءة الادارية هى محصلة التفاعل بين هذه العناصر الثلاثة (العاملون فى مناصب الادارة العليا للتعليم والتنظيم والمناخ) وبالتالى فان أى محاولة لتحليل أسباب انخفاض الكفاءة الادارية من ناحية ومحاولة تحديد أساليب العمل لرفع تلك الكفاءة من ناحية أخرى لابد وأن تأخذ فى الاعتبار كل من تلك العناصر الثلاثة .

اساليب تنمية الكفاءة الادارية ورفعها فى الادارة العليا للتعليم :

ان هذه الأساليب تختلف باختلاف الظروف والمواقف القائمة ، فاختلاف الظروف والمواقف القائمة ، فاختلاف المستوى الادارى للمتدربين يحتم اختلاف أساليب التدريب فى كل مستوى ، كما أن اختلاف الغرض من عملية

التدريب يحتم اختلاف أساليب التدريب فى كل مستوى ، كما أن عدد الأفراد الذين يوفر لهم البرنامج التدريبى يحكم أسلوب التدريب المستخدم ، فالمحاضرات والندوات والمؤتمرات على سبيل المثال لا تصلح الا للأعداد الكبيرة من الأفراد واختلاف خبرات وثقافات المتدربين يؤدى الى اختلاف طرق تدريبهم فالمؤتمرات كطريقة للتدريب تتطلب أن يتوافر لدى أعضائها خبرات وتجارب كثيرة ، عكس الحال فى المحاضرات مثلا حيث لا يتطلب من المتدربين هذا القدر من الخبرات والتجارب .

ومن اهم أساليب تنمية الكفاءة الادارية ورفعها فى الادارة العليا للتعليم :

المحاضرات — المؤتمرات — الندوات — دراسة الحالة (وفيها يعرض البرنامج التدريبى مواقف أو مشكلات عملية منتقاة بعناية واجهها العاملون فى مناصب الادارة العليا للتعليم فى مستويات ادارية مختلفة ، وفى مجالات متعددة) — التدريب أثناء العمل — دورية العمل الادارى (أى تغيير مجالات العمل الادارى للفرد وذلك بنقله من موقع ادارى الى موقع ادارى آخر) — برامج دراسية خاصة قصيرة الأجل — قراءات خاصة . اسناد مهام خاصة — مباريات ادارية (وفيها تتنافس ادارات تعليمية مختلفة على اتخاذ القرارات الملائمة لمواقف معينة) .

التخطيط لتنمية الكفاءة الادارية ورفعها فى الادارة العليا للتعليم :

ويتضمن تحديد الأبعاد الأساسية للتنمية ورفع الكفاءة الادارية ، والتى تشمل عددا من العناصر المتكاملة بعضها مع البعض الآخر وذلك على النحو التالى :

أولا : تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين فى الادارة العليا للتعليم ، والتى تسعى الادارة التعليمية الى الوفاء بها وتشمل جانبين أساسيين هما :

أ — جانب قوة ويتمثل فى خصائص وقدرات وصفات معينة يراد اكسابها للمتدرب أو تنميتها لديه من خلال التدريب المنظم .

ب ــ جانب قصور أو ضعف ويتمثل فى خصائص وصفات غير مرغوبة يراد علاجها أو استبدالها بخصائص وصفات أخرى مرغوبة .

ثانيا : وضع البرنامج التدريبى المناسب لمقابلة الاحتياجات التدريبية لهم ، والتى تشمل تطوير أنماط السلوك ، وأنماط العلاقات والاتجاهات ، وتطوير الأداء الادارى . وزيادة المعلومات والمهارات فى تطبيق الاتجاهات والأساليب الحديثة فى التخطيط والرقابة وزيادة القدرة على تحليل المشكلات واتخاذ القرارات ، وزيادة مهارات الاتصال ، والقيادة والعلاقات الانسانية وبناء كوادر ادارية متخصصة ، وايجاد حلول لمشكلات ادارية تواجهها مستويات الادارة العليا التعليمية من خلال تطبيق أساليب علمية ، وغير ذلك من الاحتياجات المرتبطة بالأداء أو رفع الكفاءة الادارية أو العلاقات أو السلوك الادارى .

أما الكشف عن الاحتياجات التدريبية لأعضاء الهيئة الادارية العليا للتعليم فتتم فى ضوء ما يلى :

١ ــ تحليل الهيكل التنظيمى والنشاطات والعمليات والوظائف والعلاقات التنظيمية لأجهزة الادارة العليا للتعليم بهدف الوقوف على المشكلات التى تنتاب التنظيم الادارى التعليمى والتربوى ، والتى يكون لها تأثير سلبى على تحقيق أهدافه .

٢ ــ تخطيط أعضاء الادارة العليا للتعليم ويقصد به التنبؤ بالتغييرات التى يمكن أن تحدث فى نشاط هؤلاء الأعضاء كأساس لتقدير الاحتياجات عن هؤلاء الأعضاء من حيث العدد والتخصصات والقدرات والمهارات اللازمة .

٣ ــ تقويم أداء سلوكيات عضو الادارة العليا للتعليم وذلك للكشف عن أوجه القصور والتخلف فضلا عن تحليل وتقويم سلوكياته فى مجال علاقات العمل بخاصة وتحليل شخصيته للوقوف على حاجاته ودوافعه واتجاهاته ، ويستعان فى ذلك بأساليب عديدة منها التقارير الدورية ، اجراء اختبارات القدرة والاستعداد والشخصية ، كذلك دراسة وتحليل طريقة العضو فى اتخاذ القرارات ، وطريقته فى حل المشكلات وتحليل المواقف ، ومدى تعاونه مع زملائه ورؤسائه ومرءوسيه .

الدراسة العينية ووسيلة قياسها :

الجدول التالى رقم (١) يبين توزيع أفراد العينة من العاملين فى الادارة العليا للتعليم تبعا لنوع الوظيفة .

جدول رقم (١)

الوظيفـــة	العدد	النسبة المئوية
١ ــ وكيل وزارة بالديوان العام بالقاهرة ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات .	١٠	٥و٧١٤
٢ ــ مدير عام التربية والتعليم بالقاهرة والمحافظات .	٢٥	١٤و٢٨٦
٣ ــ مستشار مادة وموجه أول .	٣٠	١٧و١٤٣
٤ ــ مدير التعليم الثانوى والاعدادى والابتـــدائى ودور المعلمين والمعلمات بالقاهرة والمحافظات .	٧٠	٤٠و٠٠٠
٥ ــ مدير تخطيط وبحوث تربوية ونشاطات تربوية بالقاهرة والمحافظات	٢٠	١١و٤٢٨
٦ ــ مدير شئون مالية وادارية بالقاهرة والمحافظات	٢٠	١١و٤٢٨
المجمـــــوع	١٧٥	٪١٠٠

ومن الملاحظ أنه لا يمكن التأثير فى دوافع العاملين فى الادارة العليا للتعليم دون التعرف أولا على حاجاتهم الاجتماعية ، وتحديدها بوضوح ، ولقد اســـتخدم البحث فى ذلك أسلوب التقـــدير الـــذاتى Self Report الذى يتميز عن غيره من الأساليب بسرعة وسهولة التطبيق على أعداد كبيرة فى وقت قصير نسبيا مع درجة مناسبة من الثبات . ويعتمد البحث فى تقديره لدرجة الأهمية لكل حاجة من هذه الحاجات الاجتماعيـــة على الاستقصـــاء المباشر حيث يطلب فيه من عينة البحث تحديد تقدير رقمى معين كمدى ما يشعر به كل منهم من اهمية بالنسبة لكل عبارة من عبارات الاستقصاء فيما يتعلق بمركزه الادارى ، وهذه الحاجات تتمثل فيما يلى :

المستوى الأول : ويتضمن الحـــاجة الى الأمن وهى من الحـــاجات الأساسية لمن يشغل منصب الادارة العليا للتعليم ، وهى تمثل المستوى الأول

فى نظرية « ماسلو » للحاجات الاجتماعية لدى الفرد وأمكن التعرف على اهمية الحاجة الى الأمن من خلال العبارات الثلاث التالية :

أ ـ شعورك بالأمن .

ب ـ شعورك بملاءمة المرتب الذى تتقاضاه .

جـ ـ شعورك بالضغوط المختلفة التى يعرضك لها هذا المركز .

المستوى الثانى : ويتضمن الحاجة الى الانتماء ، ويمكن تقدير درجة أهميته من خلال العبارتين التاليتين :

أ ـ الفرص المهيأة لك لمساعدة الآخرين .

ب ـ الفرص المهيأة أمامك لتكوين صداقات قوية .

المستوى الثالث : ويشمل الحاجات التالية :

١ ـ الحاجة الى الانجاز : ويمكن تقديره من خلال العبارات الأربع التالية :

أ ـ الفرص المهيأة لك لنموك التربوى والتعليمى .

ب ـ شعورك بالقدرة على تحقيق ذاتك .

جـ ـ شعورك بقيمة ما تنجزه من أعمال تربوية وتعليمية .

د ـ شعورك بأنك على علم بما يجرى فى ادارتك التعليمية والمدارس التى فى زمامها .

٢ ـ الحاجة الى القدرة ، ويمكن تحديد اهميتها من خلال العبارات التالية :

أ ـ الفرص المتاحة لك للتفكير والعمل الاستقلالى .

ب ـ شعورك بالسلطة التى تتمتع بها .

جـ ـ المسئوليات التى تقوم بها .

د ـ الفرص المهيأة لك فى تحديد أهداف ادارتك التعليمية .

هـ ــ الفرص المهيأة لك في تحديد طرق واجراءات وأساليب العمل .

٣ ــ الحاجة الى التقدير : وتتناولها العبارات الثلاث التالية :

أ ــ شعورك باعتبار الذات .

ب ــ المكانة المتوفرة لك داخل ادارتك التعليمية .

جـ ــ المكانة المتوفرة لك خارج ادارتك التعليمية .

وقد طلب الاستقصاء من العينة تقديرا كميا لمدى الأهمية التي يشعر بها كل منهم في مركزه الوظيفي بالنسبة لكل عبارة من عبارات الاستقصاء بحيث يتراوح هذا التقدير في المدى بين درجة واحدة تمثل ادنى قيمة يسندها الفرد للعبارة النهائية على المقياس المستخدم .

صدق وثبات المقياس وثباته :

تمكن الباحث من حساب صدق المقياس المستخدم عن طريق ايجاد معامل الصدق الداخلي للمقياس ، وذلك بايجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من مفردات الاستقصاء المتعلقة بحاجة واحدة من الحاجات الاجتماعية الخمس ووضع الدراسة ، وبين مجموع درجات تلك العبارات المتعلقة بالحاجة نفسها .

أما بالنسبة لتحديد معامل الثبات فقد رئي أن يتخذ متوسط ارتباطات كل من العبارات التي تتناول قياس حاجة واحدة ، اى متوسط معاملات الصدق الداخلي لعبارات الاستقصاء وكمؤشر للثبات . وقد استخدم في ايجاد ذلك المتوسط طريقة المقابلات اللوغاريتمية لمعاملات الارتباط بالنسبة لكل حاجة على حدة ، وبالنسبة للاستقصاء ككل . والجدول التالى رقم (٢) يبين معاملات الصدق والثبات لعبارات الاستقصاء ، ثم لأجزاء الاستقصاء ثم للاستقصاء ككل .

جدول رقم (٢)

السؤال	معاملات الصدق الداخلى					معاملات الثبات	
الحاجة إلى	ا	ب	ﺣ	٤	ﻫ	لأجزاء الاستقصاء	الاستقصا ككل
الانجاز	٧٨٣و	٩٥١,	٧٦٥و	٩٣٥,		٨٥٤٢٨٧و	
القوة	٧١٣و	٧٩;	٧٩١و	٧٧٢,	٤٧٤,	٧٠١١,	
التقدير	٨٧٦و	٨٧٥و	٨٧٧و			٧٨٩٧,	٨١٦٨و
الانتماء	٩١٣و	٨٩٢و				٩٠٢٤٣٨٩,	
الأمن	٨٢٨و	٧٧٠و	٦٨٢,			٧٥٧٦,	

ان الجدول رقم (٢) يؤكد أن المقياس المستخدم ثابت وصادق فى قياسة الحاجات الاجتماعية موضع الدراسة وبالتالى يمكن أن نطمئن لنتائج البحث.

ومن الملاحظ ان عينة البحث أبدت تفهما للبحث وقدمت مساعدة قيمة له مما ترتب عليه ارتفاع معاملات الثبات والصدق بالرغم من أن الطرق الرياضية تخفض من معامل الثبات .

خلاصة الدراسة العينية والتوصيات :

ولقد كان فى الامكان من خلال هذا البحث أن نتعرف على درجة الحاجات الاجتماعية لدى العاملين بالادارة العليا للتعليم ، حيث أوضح البحث أن اكثر الحاجات أهمية اى تطلبا للاشباع وبالتالى أكثرها تأثيرا فى دوافع العاملين بالادارة العليا للتعليم هى الحاجة الى التقدير ، ثم الحاجة الى الانجاز ، ثم الحاجة الى القوة ، ثم تأتى الحاجة الى الانتماء وهى المثلة للحاجات الاجتماعية ، ثم تأتى أقل الحاجات الاجتماعية بعامة أهمية وهى الحاجة الى الأمن .

وقد وضح أن العاملين فى الادارة العليا التعليم يسندون أهمية كبيرة للحاجة الي الانتماء ، والحاجة الى الأمن ، وتتراوح ما بين (٣ر٤) و (٩ر٤) وهذه تزيد عن متوسط المقياس المستخدم وهو (٤) وبالاضافة الي ذلك أن

مجموعات العاملين بالادارة العليا التعليم يختلفون فيما بينهم فى درجة الأهمية التى تسندها كل مجموعة للحاجات الاجتماعية .

ومن خلال تعرفنا على هذه الحاجات نستطيع التأثير فى دوافع العاملين فى الادارة العليا للتعليم ، وبذلك يمكننا الحصول على افضل أساليب تنمية الكفاءة الادارية ورفعها للعاملين فى الادارة العليا للتعليم ، بالاضافة الى سهولة وضع البرامج لتنمية الكفاءة الادارية ورفعها لهم والتى تكون بالصورة التاليـة :

١ ــ تفويض اكثر للسلطة .

٢ ــ زيادة فى خلفية العاملين فى الادارة العليا لتعليم ، وفى تقديرهم للعمليات والأهداف الكلية للادارات التعليمية .

٣ ــ تكوين احتياطى من الأفراد الأكفاء جاهزين لشغل وظائف الصف الأول عند خلوها من شاغليها ، وايضا لشغل الوظائف الادارية الجديدة .

٤ ــ زيادة حقيقية ملموسة فى مهارات العاملين فى الادارة العليا للتعليم .

٥ ــ فاعلية وسلامة عملية الاختيار عند الترقية .

٦ ــ اعداد مستوى الادارة العليا للتعليم باستمرار بأعضاء من الشباب يتصفون بالحيوية والنشاط والخبرة فضلا عن زيادة أمد الحياة المنتجة لشاغلى الوظائف العليا .

٧ ــ تحسن معنويات العاملين فى الادارة العليا للتعليم .

وبجانب الاهتمام بتنفيذ هذه البرامج ، فان البحث يوصى بما يلى :

اولا : ضرورة وجود فلسفة تربوية تقررها الادارة العليا للتعليم وأن تضعها موضع التنفيذ بطرق وأساليب متعددة وفقا للظروف التى تحيط بالادارات التعليمية وحجمها وامكانياتها .

ثانيا : ضرورة وجود جهاز متخصص لتنمية الكفاءة الادارية ورفعها فى الادارات التعليمية ، به من الخبراء والمتخصصين ، ويعاونه رؤساء الادارات التعليمية فى تحديد احتياجات وتنمية الكفاءة الادارية ورفعها فى الادارة العليا للتعليم ، من حيث تخطيط البرامج التدريبية وتنفيذها وتقويمها ... الخ . ويجب أن يمثل هذا الجهاز موقعا مناسبا على الهيكل التنظيمى للادارات التعليمية بحيث يكون قوة موجبة وعملية فى التعامل مع مشكلات الادارات التعليمية واحتياجاتها ، ومتطلبات الأداء بها ، والأهداف التى تثير تحديات الادارة التعليمية فى المستقبل .

ثالثا : الاستعانة بالمعهد القومى للادارة العليا ، حيث يسهم هذا المعهد فى تنفيذ الخطط والسياسات العامة للتدريب الادارى ، ويقوم باعداد البحوث والدراسات ، وتقديم الاستشارات — والخبرات الفنية ، لأنه بدون تنمية الكفاءة الادارية ورفعها فى الادارة العليا للتعليم لا يمكن احداث تطوير فى الادارة التعليمية .

رابعا : ضرورة توثيق العلاقة بين الادارة العليا للتعليم وبين الجامعات وبخاصة كليات التربية ومراكز البحث العلمى ، والأجهزة المهتمة بالتنمية الادارية ، سواء على المستوى العربى ، أم العالمى لتبادل الأبحاث والدراسات والاستفادة من مختلف التطورات فى هذا المجال ... الخ .

خامسا : توفير الحوافز للعاملين فى الادارة للتعليم ، كأمر ضرورى وهام لنجاح عملية التنمية ورفع الكفاءة الادارية ، ويقترح فى هذا المجال توفير السند القانونى لعملية التنمية ورفع الكفاءة الادارية، بحيث لاتتاح فرصة الترقية الى هذه المستويات الا عن طريق اجتياز برامج تدريبية محددة (عددا ومستوى) بما يكفل تقلدهم لمناصبهم القيادية بكفاءة وفعالية ، وفى ذلك ضمان لجدية تنفيذ خطة التنمية ورفع الكفاءة الادارية .

دراسة فلسفية لتحديد مبادئ التربية الترويحية

للدكتورة تهانى عبد السلام محمد السيد
كلية التربية الرياضية للبنات بالاسكندرية
جامعة حلوان

ماهية المشكلة والحاجة الى الدراسة

ان الأسس الفلسفية لمجال التربية الترويحية لم تأخذ مكانتها من حيث البحث والدراسة كأحد المجالات التربوية الحديثة . وذلك لأن طبيعة التربية الترويحية تختلف تماما عن أى مجال من المجالات التربوية الأخرى ، فالتربية الترويحية ليست « منهجا » مستقلا فى نظام المنهج المدرسى ، بل تتداخل فى جميع المناهج الدراسية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة . فمثلاً اذا نظرنا الى مناهج التربية الفنية فانها تهدف الى تذوق وتعلم ، وممارسة مهارات متعددة منها الرسم والطباعة والنحت ، والتجليد ، والتصوير والغناء ، واللعب على آلة موسيقية والتمثيل والكتابة والقراءة .. الخ ذلك الخبرات التى تتميز بقيمتها .

كذلك اذا نظرنا الى مناهج التربية الرياضية فانه الى جانب تنمية اللياقة البدنية فانها تهدف الى تذوق بعض الألعاب والرياضات التى يمكن للتلميذ ممارستها فى وقت فراغه .

وتشتمل مناهج مبادىء العلوم والطبيعة على معلومات تستخدم فى ممارسة مهارات فى صناعة العطور والصابون والزيوت المختلفة ، ويقدم التلاميذ انتاجهم فى معارض تقيمها المدارس . وحتى مناهج اللغة العربية

فانها تهدف الى تذوق قواعد النحو والصرف وتذوق الشعر والنثر وتعلم كيفية القراءة الناقدة وكيفية التعبير عن النفس من خلال الكلمة المكتوبة مثلا . ومناهج الجغرافيا تنمى المعرفة الجغرافية للوطن والعالم وتنمى الاتجاهات الايجابية نحو الرغبة فى السفر والترحال للمعرفة على الطبيعة، ومناهج التاريخ فى المراحل الدراسية المختلفة تعمل على تنمية التذوق لمعرفة تاريخ البلاد والأحداث والأفراد ، وتهدف التربية الدينية الى تعلم قواعد الأديان والتعرف على الخالق والايمان به وبرسله،والتربية الوجدانية احدى اهداف التربية الترويحية من خلال الايمان بعظمة الخالق عن طريق الطبيعة التى خلقها الله .

أى أن التربية الترويحية لها مكانتها فى كل فرع من فروع الدراسة سواء كانت علوما انسانية أم علوما طبيعية، وتعتمد التربية الترويحية اعتمادا كبيرا على الدور الذى يلعبه المدرس فى تنمية التذوق لدى التلاميذ وذلك لاستخدام المعلومات والمعرفة النظرية فى الممارسة العملية أثناء وقت فراغ التلاميذ وهذا هو هدف التربية الترويحية ، ولقد كان منطلقا لتلك الدراسة ماهية الأسس والمبادىء التى تعتمد عليها التربية الترويحية من خلال المذاهب الفلسفية الثلاثة المثالية والواقعية والعملية .

هدف الدراسة :

تحاول هذه الدراسة تحديد المبادىء الفلسفية التى تعتمد عليها التربية الترويحية كاحدى المجالات التربوية وذلك من خلال دراسة المذاهب الفلسفية المثالية والواقعية والعملية .

فروض الدراسة :

تفترض هذه الدراسة أن التربية الترويحية تعتمد على مبادىء فلسفية تدعمها وتؤكد اهميتها وان هذه المبادىء مستمدة من المذاهب المثالية والواقعية والعملية .

تساؤلات الدراسة :

تحاول هذه الدراسة ان تجيب على التساؤلات الآتية :

١ ــ هل هناك علاقة بين فلسفة التربية الترويحية وفلسفة التربية فى المذاهب الفلسفية المثالية والواقعية والعملية ؟

٢ ــ ما هى المبادىء الفلسفية التى تعتمد عليها التربية الترويحية من خلال فلسفة التربية فى المذاهب الفلسفية المثالية والواقعية والعملية ؟

تحديد الاصطلاحات المستخدمة :

المبدأ : قاعدة عمل او معتقد .

التربية الترويحية : عملية مستمرة من امداد الفرد بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بالمعلومات والخبرات من أجل تغيير أنماط سلوك الفرد فى وقت فراغه الى سلوك بناء واستخدم اصطلاح الترويح والتربية الترويحية بالمعنى نفسه طيلة الدراسة .

المذهب المثالى : مذهب فلسفى ينادى بأن الطبيعة الأساسية للحقيقة كامنة فى الوعى أو العقل .

المذهب الواقعى : مذهب ينادى بمواجهة الحقائق واغفال العواطف .

المذهب العملى : مذهب يتخذ من النتائج العملية قياسا لتحديد قيمة الأفكار الفلسفية وصدقها .

خطوات اجراء الدراسة :

تعتبر هذه الدراسة فلسفية تتبع أسلوب البحث الفلسفى، واستخدام المنطق فى مناقشة البيانات وقد اعتمدت على أدوات التحليل والتركيب للبيانات والحقائقالموفورة من أجل توضيح العلاقات الظاهرة بين الحقائق. وكذلك من خلال استخدام التفكير المنعكس للباحث أثناء مناقشة البيانات من أجل التوصل الى نتائج الدراسة .

مناقشـــة البيانات :

نحاول فى هـــذا الجزء مناقشة المذاهب الفلسفية المثالية والواقعية والعملية من حيث أهدافها التربوية ثم من حيث مكانة التربية الترويحية فى كل من المذاهب الثلاثة المذكورة آنفا .

مناقشة الأهداف والأغراض التربوية للمذاهب الفلسفية المثالية والواقعية العمليـــة :

اذا حاولنا تحليـــل الأهـــداف والأغراض التربوية للمذاهب الثـــلاثة المذكورة آنفا فاننا نجد أن المثاليين يضعون اعتبارات هامة تتمثل فى تنمية الشخصية وينادون كذلك بضرورة أن يستمتع الفرد بقدر «كبير» من الحرية فى عالم يتسم بالتفاؤل ـــ وان تنمية العقل من أهم ما يميز أهداف التربية فى المذهب المثالى ويؤكدون أن محور التربية يجب أن يتجه الى المعرفة . يؤكد أصحاب المذهب المثالى على احترام رغبات واحتياجات التلاميذ وكذلك احتياجات المجتمع الذى يعيشون فيه وبناء على ذلك فان المثاليين يعتقدون فى توفير الفرص لتكامل الانسان فى مجتمعه وتذوق الحياة وتنمية القـــدرة لأن يؤدى الانسان دوره فى الحياة على أحسن حال ، ويعتقدون كذلك فى توفير الفرص لأن ينمو الفرد بدنيا وعقليا وخلقيا ووجدانيا الى أقصى ما توفر امكانات الفـــرد ، وتهيئة الفرص لممارسة حـــرية الاختيار من أجل تنميـــة الشخصية .

أما اذا نظرنا الى أصحاب المذهب الواقعى وأهدافهم التربوية فاننا نجد اهتمامهم بتحصيل معلومات متعددة ، ومتنوعة عن البيئة التى يعيش فيها الفرد والتكيف مع هذه البيئة. ويحلل ذلك الواقعيون باعتقادهم أن المدرسة يتمثل دورها فى تهيئة الحياة السليمة ونقلها الى خبرات تعليمية تعمل على الانتاج . ونجد أيضا أن الاهتمـــام بتنمية الفرد ذاتيا يمثل أحـــد معتقدات أصحاب المذهب الواقعى ، ويتم ذلك من خلال تهيئة الفرص لتنمية عادات ومهارات معينة لكسب المعلومات والمعرفة وكذلك لاستخدام تلك المعـــرفة فى حل مشكلات تعترض الفرد وتعاونه على تفهم أعمق للحياة .

يعتقد الواقعيون فى تهيئة الفرص لتنمية المهارات لتحقيق الســـعادة فى الحياة من خـــلال القيم العديدة التى توفرها الحيـــاة لهم القدرة على انتهاز الفـــرص .

أما أصحاب المذهب العملى فيؤكدون على الأهداف الاجتماعية للتربية والتركيز على المواءمة مع المجتمع وعلى الفعالية الاجتماعية ، وقد حدد الواقعيون مبادئهم التربوية ومنها : ـ الصحة ، الفعالية الأسرية ، الكفاءة لمهنة معينة ، الفعالية فى المجتمع ، الاستخدام الطيب لوقت الفراغ ، تنمية السمات الخلقية ، التربية الدينية ، ويعتقدون على أنهم من خلال الممارسة الفعلية من جانب التلميذ تنشأ هذه المبادىء وتلعب الخـــبرة دورا أساسيا من حيث الأهداف التربوية لأصحاب المذهب العملى . وبناء على ما سبق فاننا نجد أن أصحاب المذهب العملى يحـــاولون البحث عن طرق معينـــة ومواقف تهىء عمليات التكيف والمواءمة المستمرة وفى الوقت نفسه مقابلة احتياجات الفرد لأن يصل الى درجة من السعادة والرضا .

ويعتقد كـــذلك العمليون فى مبـــدأ النشاط والحركة من أساسيات العملية التعليمية .

اذا حاولنا مناقشة التربية الترويحية فى هذا المذهب فاننا نجـــد أن تشارلز بريتيبل وهو أحد رواد التربية الترويحية يؤكد عملية توفير الفرص التى تهيئها التربية الترويحية لحرية الاختيار لنوعية النشاط الذى يمارسه الفرد أثناء وقت فراغه ويعمل ذلك على تنمية القدرة على اصدار القرارات وتنمية أهمية تقدير الشخصية،وكذلك تهدف التربية الترويحية الى الشعور بالسعادة والسرور الناتجين من ممارسة النشاط الترويحى ويمثل ذلك أحد معتقدات أصحاب المذهب المثالى فى أن النجاح والمهارة فى الأداء لنشـــاط ترويحى معين يجلب السعادة والسرور كذلك يعمل على حفظ وحماية وتنمية وصقل الشخصية من خلال تلك النشاطات .

وقد نجد صعوبة عند مناقشة الترويح والمذهب المثـــالى من حيث أن العـــامة يخلطون بين النشـــاط الترويحى الرياضى وبين التربية الرياضية ويعتقدون انهما مترادفان علما بأن النشاط الترويحى أوسع بكثير من مجرد النشاط الرياضى ، فالبرنامج الترويحى المدرسى مثـــلا يحـــاول أن يقـــابل

احتياجات التلاميذ سواء كانت اجتماعية أم جمالية أم ابتكارية أم ابداعية وهوايات عديدة يصعب حصرها ، هذا الى جانب أن النشاط الرياضى يمثل أحد هذه الاهتمامات وليس أولها فى القائمة .

تتفق نظرية التعبير عن النفس فى اللعب ، والنشاط الترويحى مع مبادىء المثاليين فى التربية الترويحية فهم يرجعون ذلك الى أن مقابلة الحاجة الى التعبير عن النفس تعتبر من الحاجات الانسانية الحيوية والتى تعبر عن شخصية الفرد .

تعتمد التربية الترويحية اساسا على كيفية اختيار نوعية النشاط الترويحى ويؤكد المثاليون أن طريقة اختيار نوعية النشاط الترويحى تعمل على تنمية القيم الأخلاقية .

يميل المثاليون الى التفسير القائل بأن الترويح ونشاطات وقت الفراغ ضرورية لحفظ التوازن فى حياة الانسان اليومية حتى تتاح الفرص للفرد لأن ينمو نموا متزنا فى مجتمعه .

وأن هناك تأكيدا على الغرض الابتكارى من الترويح حيث تتمثل اهميته فى تنمية الوجدان ويرى المثاليون أن الترويح قد يصبح طريقا للحياة .

تنادى التربية الترويحية بالتربية الوجدانية ويفسر بريتبل Brightbil ذلك أن هناك سعادة ان لم تكن فى الحصول على بعض المثاليات فقد تكون فى مجرد التوصل اليها . فالانسان يتمتع بحب كبير للانسانية المستمد من حبه للخالق الذى خلق هذه الانسانية ، وأن الاحتياجات الدينية والحاجة لراحة العقل والسكينة والغرض الوجدانى الذى يظهر فى الصلة بيننا وبين كل ما هو جميل فى الحياة ، وينبع الشعور الوجدانى من توجيه وجودنا نحو الوجود الكلى للأشياء ، ومن استخدام قدرتنا فى التعبير عن بعض الاحتياجات التى انبثقت من أسرار الحياة . ونجد أيضا أن النشاطات الترويحية فى المذهب المثالى ما هى الا وسائل فقط وليست غايات فى حد ذاتها ، أما الغايات فتتمثل فى الجهد الذى يبذله الفرد الممارس للنشاط الترويحى .

تهـدف التربية الترويحية من خـلال النشاطات العقلية الى تنمية القدرات الذهنية وتكوين عادات التفكير والممارسة . ويتفق هذا واهتمام أصحاب المذهب المثالى فيما ينادون بـه من تنمية القدرات الذهنية للفـرد واستخدامها لأن يقود الفرد حياة تتسم بالرقى . ويؤكد المثاليون على دور رائد الترويح فى أنه يمثل القدوة التى يتمثل بها ممارس النشاط الترويحى.

يهتم المثاليون بمبـدأ النشـاط الذاتى والذى هـو أساس التربية الترويحية ، التى تعتمد على المعلومات المتحركة فى صورة خبرات ومهارات متعددة يمارسها الفرد كى يستمتع بوقت فراغه بطريقة بناءة .

ثانيا : التربية الترويحية والمذهب الواقعى :

يتفق رواد التربية الترويحية مع المذهب الواقعى فى أن اسـتخدام وقت الفراغ من العوامل الهامة لتنمية الثقافة ولكننا نجد أن هناك اختلافا فى الرأى بأن التعبير الذاتى الذى يحدث خلال لعب لا وجود له عند أصـحاب المذهب الواقعى بل يركزون على نظرياتاللعب والترويح الخاصةبالنظريات البيولوجية والتى يتمثل احدها فى نظرية استخلاص الطاقة الزائدة عنـد الطفل أو الممارس للنشاط الترويحى .

ويختلف الواقعيون فى نظرتهم للتربية الفنية عن المثاليين فهم يعتقدون أن ذلك النوع من التعليم يجعل من اللعب عملا ومن اللعب حياة ، ويعتبرون أن هذه حالة صعبة التحقيق علما بأنه قد تصبح الهواية عملا فى المستقبل ولا يضع الواقعيون اعتبارا للدور الذى يلعبه الرائد فى التربية الترويحية . ويختلفون فى ذلـك عن أصحاب المذهب المثـالي ويؤيدون اعتقادهم بأن الاستمتاع والسعادة للاسترخاء لا تحتاج الى مساعدة الآخرين المتمثلة فى الريادة فى الترويح ، بل فى مساعدة الانسان لنفسه كذلك يعتقد الواقعيون فى أهمية الاسترخاء للصحة الجسمانية والعقلية للفرد . ويمثل اهتمـام الواقعيين بالنتيجة والفائدة التى يحصل عليها الفـرد الممارس للنشـاط الترويحى وأن اللعب مظهر جوهرى للترويح .

ان من اهم سمات النشاطات الترويحية حرية الاختيار ، ونجـد أن أصحاب المذهب الواقعى يعتقدون فى مرونة وحرية الاختيار، ويمثل الترويح تربية ترويحية عند الواقعيين .

يهدف الترويح الى الاستمتاع البناء بالمعرفة والخبرة ويغلق الواقعيون أهمية كبير على استخدام المعلومات والاستمتاع بالمعرفة ، وأن على الفرد أن يتعلم كيف يستمتع بالمعرفة التى يصل عليها . ويختلف الواقعيون عن العمليين فى أنهم لا يعتبرون التربية الترويحية جزءا لا يتجزأ من المنهج المدرسى بل يعتبرونها نشاطات خارجة عن المنهج المدرسى .

ثالثا : التربية الترويحية والمذهب العملى :

اذا حاولنا مناقشة التربية الترويحية من حيث آثار المذهب العملى فاننا نجد أن التربية الترويحية تظهر مكانتها بوضوح فى ذلك المذهب والذى أصبح يعبر عنه فى القرن العشرين بالمذهب التجريبى وتعتبر التربية الترويحية ضرورة أساسية من أساسيات المنهج المدرسى فى هذا المذهب . ويؤكد أصحاب المذهب العملى على توجيه اللعب من أجل صقل النمو للطفل وأن الرياضيات التنافسية المنظمة بدرجة كبيرة ليست نشاطات ترويحيةحيث أن هدف المنافسة هو الكسب وهدف الترويح هو السعادة الشخصية .

تعتمد التربية الترويحية على الممارسة الفعلية للنشاط والتعلم من خلال التجربة ويتفق ذلك والمذهب العملى ، ويمثل النشاط والحركة احد مبادىء التربية الترويحية وتعلم المهارات من خلال الممارسة الفعلية . ان مكانة التربية الفنية واضحة فى المذهب العملى والاهتمام بالفنون اليدوية يجعل من النشاطات الترويحية تربية ترويحية تتمثل فى التربية الفنية والتربية الرياضية . وأن الاستمتاع أثناء عملية التعلم احد مبادىء الترويح والتربية الترويحية وفى الوقت نفسه يمثل هذا المبدأ أحد مبادىء المذهب التجريبي أو العملى .

الاستنتاجات :

يتضح من مناقشة البيانات السابقة أن هناك مبادىء فلسفية للتربية الترويحية في المذاهب الفلسفية المثالية والواقعية والعملية .

أولا : مبادىء فلسفية للتربية الترويحية فى المذهب المثالى :

١ ـ تعتمد التربية الترويحية على مبدأ الاستمتاع بالحرية فى تحديد واختيار الطرق التى يسلكها الفرد فى كيفية قضاء وقت فراغـــه من حيث نوعية النشاط الترويحى الذى يمارسه . ويتفق ذلك ومبدأ المذهب المثالى فى الاستمتاع بالحرية فى تحديد واختيار طريقة حياة الفرد من خلال استخدام العقل للتفكير فى عملية الاختيار ، ويتضح هنا حرية الارادة للفرد والتى تمثل احدى الاعتبارات الهامة عند المثاليين .

٢ ـ تمثل التربية الوجدانية احـــدى معتقدات التربية الترويحية ، ويتمثل ذلك فى التواجد فى الخلاء بين أحضان الطبيعة حيث يشعر الانسان بأنه جزء لا يتجزأ من الطبيعة . وأن الطبيعة وسيلة الانسان للتعرف على خالقه ، ويتفق ذلك والمذهب المثالى فى الاعتقاد القائل بأن الطبيعة وســـيلة الخـــالق للاتصال بالانسان .

٣ ـ تعتمد التربية الترويحية على مبدأ الخلق والابتكار ، والتعبير عن النفوس من خلال الكلمة المكتوبة والصـــورة المرسومة أو الموسيقى أو الحركة المعبرة أو مجرد تذوق الطبيعة ومن خلال ذلك تظهر الأفكار وتتضح الآراء وتنمو المعلومات من الانسان ذاته ويتفق ذلك وما يعتقده المثاليون فى أن الحقائق والمعلومات مخزونة فى عقل الانسان وتخرج من العقـــل ، ويوفر العقل ويمد ويستقبل الأفكار فالعقل هو المفسر الحقيقى لما هو حقيقى وواقـــع .

٤ ـ وتمثل السعادة الشخصية محور الترويح ويعتقد المثاليون انه يمكن معرفة واقع الانسان من خلال الشعور بالرضا والسعادة الشخصية ـ والشعور بالبهجة والغبطة أو الشعور بالحزن والأسى إذا ما أصـــيب الانسان بخيبة أمل قبل أو أثناء أو بعد ممارسة نشاط ترويحى مثلا قد يكون وسيلة للتعرف على واقع الانسان . فمثلا الاحساس بالتعب للمجهود البدنى أو الذهنى الذى يبذله الممارس للنشـــاط الترويحى يصحبه شعور آخـــر

بالسعادة والاسترخاء وقد تقودنا الى مناقشة فلسفية الى التعرف على انفسنا والتحقق من واقعنا ومن أشياء خارج أنفسنا تؤثر فينا . ويتفق ذلك وما تنادى به التربية الترويحية من أن النشاطات الترويحية المتعددة وسائل لأن يتعرف الممارس لتلك النشاطات على واقعه وعلى ذاته ، وقد يحدث الصقل فى الشخصية الذى يمثل أحد أغراض التربية الترويحية .

٥ ـ ان احد مبادىء التربية الترويحية يتمثل فى أن ينغمس الفرد فى نشاط ترويحى معين يبعده عن كل ما يحيط به من رتابة الحياة اليومية ويجعله فى حالة من «الانسجام» أو الاشتراك الكامل اثناء ممارسة النشاط الترويحى المعين ويتفق ذلك وما يعتقده المثاليون فى أنه أراد الانسان أن يستمتع بالفن الحقيقى الصادق (مثلا) كما فى الفنون اليدوية أو الموسيقية أو التشكيلية .... الخ وهى نتاج الطبيعة المنظمة فعلى الانسان أن ينسى فرديته بين ثنايا الشعور بالسعادة والغبطة كما توفرها « الارادة » ذاتها فى الرغبة والاستمتاع والتذوق .

٦ ـ ان من أهم مبادىء الترويح أنه شخصى للغاية ويهتم بالفرد الممارس وان الحالة الانفعالية التى عليها الفرد تلعب دورا هاما فى الهدف الذى يحققه النشاط الترويحى ، فالفرد أساس فى التربية الترويحية ويتفق ذلك والمثاليين حيث أنهم يركزون على الفرد أكثر من التركيز على المجتمع ولو أن ذلك لا يمنع من أنهم ينادون بتنمية ملكات الفرد الاجتماعية فى حدود امكانات الفرد .

٧ ـ تهتم التربية الترويحية بتنمية الشخصية والاعتماد على التنفس وتنمية الاحساس بالجمال وتذوق الجمال من خلال تذوق الفنون المختلفة ويتفق ذلك والمثاليين فى اهتمامهم بالشخصية وما لها من قيمة بل ان الشخصية تمثل أرقى القيم عند المثاليين .

ثانيا : مبادىء فلسفية للتربية الترويحية فى المذهب الواقعى :

١ ـــ تعتمد التربية الترويحية على مبدأ الممارسة الفعلية للنشاطات الترويحية وأن المعلومات تحصل والاتجاهات تتكون من خلال الممارسة الفعلية للنشاطات الترويحية ويتفق ذلك وما يعتقده الواقعيون فى أن الحياة تمثل تماما ما يمارسه الانسان من خبرة .

٢ ـــ تؤكد التربية الترويحية على مبدأ التعرف على ما حول الانسان من بيئة سواء كانت بيئة طبيعية أم اجتماعية وأن يعمل الانسان على أن يتواءم وبيئته ، ومن خلال النشاطات الترويحية المتعددة والفرص غير المحدودة التى توفرها النشاطات الترويحية للتعرف على البيئة واعمل صداقات توطد صلة الفرد بالجماعة وتنميها ويتفق ذلك والمذهب الواقعى فى الاهتمام بتحصيل المعلومات المتعددة والمختلفة عن البيئة التى يعيش فيها الانسان .

٣ ـــ تمثل حرية الفرد فى اختيار نوع النشاط الترويحى الذى يمارسه الفرد احدى مبادىء التربية الترويحية ويؤيد ذلك الواقعيون متمثلا فى حرية الفرد ويحددونه باعتبار حقوق الآخرين ورفاهيتهم .

٤ ـــ تنادى التربية الترويحية بمبدأ أنه من خلال الاستخدام الطيب لوقت الفراغ تنمو ثقافة الفرد وتنمو كذلك قدراته الجسمانية والذهنية والاجتماعية ، ويتفق ذلك مع الواقعيين فى اعتقادهم بأن استخدام وقت الفراغ من العوامل الهامة لتنمية الثقافة وأن الثقافة تزدهر وتنمو أثناء وقت الفراغ .

٥ ـــ يعمل النشاط الترويحى على تهيئة التوازن للفرد فى حياة تتسم بالمدنية والتعقيد ويعتبر صمام أمن يحفظ الانسان من التقلبات والانهيارات ويتفق ذلك وما يعتقده الواقعيون فى أن النشاط الترويحى يعمل على تقليل الضغوط النفسية التى تسببها ضغوط الحياة المختلفة .

٦ ـــ تعتقد التربية الترويحية فى عملية الاستمتاع بالمعرفة التى يحصل عليها الفرد ، ويتفق ذلك وما يعتقدوه الواقعيون فى أنه اذا عرف الانسان كيف يحصل على المعرفة وكيف يستخدمها وكذلك كيف يستمتع بها فان ذلك سيقوده الى حياة تتسم بالرقى والكمال .

ثالثا : مبادىء فلسفة التربية الترويحية فى المذهب العملى :

١ ـ تمثل المعرفة وحب الاستطلاع والرغبة فى الكشف والمخاطرة احدى أساسيات التربية الترويحية فمثلا هواة المراسلات وجمع طوابع البريد أو العملات المختلفة أو هواة السياحة ... الـخ تلك القائمة من الهوايات ما هى الا قنوات أو وسائل لتعلم ما هو جديد ويتفق ذلك والمذهب العملى فى أن ممارسة الفرد لنوع من النشاط تهيىء الفرص للتعلم وان المعرفة لن تتأتى الا من خلال الخبرة وأن هناك ارتباطا بين التفكير والممارسة .

٢ ـ تنادى التربية الترويحية بالاتصال بالآخرين من خلال استخدام الكلمة المكتوبة أو الملفوظة سواء قص القصص أو المناقشات والمحادثات وقراءة الشعر والقصة القصيرة ويعمل ذلك على تبادل الآراء والأفكار ويتفق ذلك ومبدأ العمليين فى الاهتمام بالقيم الاجتماعية حتى يتسنى للمجتمع الرقى والتقدم نحو حياة أفضل وأرقى .

٣ ـ تنادى التربية الترويحية بمبدأ الصحة سواء كانت جسمانية أم نفسية أم اجتماعية متمثلة فى مميزات النشاطات سواء كانت مميزات فسيولوجية أم نفسية أم اجتماعية ويتفق ذلك المبدأ وما يعتقده العمليون فى اهتمامهم بالصحة وللفعالية الأسرية وتأدية الواجبات الأساسية فى الحياة والكفاءة لمهنة معينة ، والفعالية فى المجتمع والاستخدام الطيب لوقت الفراغ . والسمات الخلقية والتربية الدينية ويتفق ذلك مع الصحة بمفهومها الحديث والذى يتناول أيضا الصحة الايجابية .

٤ ـ تعتمد التربية الترويحية على مبدأ الرغبة لدى الممارس الترويحى وأكثر ما يميزه هو توفر الرغبة لدى الممارس فى حرية الاختيار ، ويتفق وما يعتقده التجريبيون فى انه اذا توافرت الرغبة لدى الممارس فان التعليم سيكون أكثر سهولة وأكثر بقاء .

٥ ـ تعتمد التربية الترويحية على مبدأ الحركة والنشاط سواء كان النشاط سلبيا أم ايجابيا ويتفق ذلك والمذهب العملى فى الاعتقاد القائل بأن التعلم يأخذ مكانه اذا كانت الحركة والنشاط متمثلين فى العملية التعليمية . والتعلم ينتج من خلال الاشتراك الفعلى للنشاط .

٦ ــ مبدأ البهجة والغبطة والسرور والشعور بالسعادة والسرور عند ممارسة النشاط الترويحي يتفق وما ينادي به المعلمون فى انه اذا ما صاحب عملية تعلم ابتهاج وسرور فان التعليم يصبح اكثر سهولة وأكثر ثباتا .

النتيجة :

يتضح من الاستنتاجات السابقة أن هناك مبادىء فلسفية محددة تعتمد عليها التربية الترويحية وأن هذه المبادىء مستمدة من المذاهب الفلسفية المثالية ، والواقعية ، والعملية وينتج عن ذلك تقبل الفرض الذى بنيت عليه هذه الدراسة .

التفوق كظاهرة: عوامله ومسبباته

الأستاذ عبد الرحمن محمد أحمد هليل

ناظر مدرسة المشير احمد بدوى الثانوية بالاسكندرية

حديثنا عن التفوق كظاهرة تطرد، وتنمو، وتستمر، وليس عنه كلمحة سرعان ما تختفى ، أو كومضة سرعان ان تنطفىء ، او كحدث مفاجىء غير متوقع .

واذا كان توقد الذهن ، أو نضجه بشكل بارز ملحوظ وملموس يمثل الركيزة الأساسية فان عدة عناصر ، لا بد وأن تتفاعل وهذا التوقد أو النضج الادراكى ، الذى يشكل الموهبة المبدعة ، والقدرة الخلاقة ، حتى تستثمر بوضوح يدعو حقا الى الاعجاب .

غير أن هذه العناصر المتشابكة والمتعاونة على تجسيد التفوق ليصبح ظاهرة ، نامية ، مطردة ، مستمرة تمثل فى مجموعها ، شركة مندمجة العطاء ، أطرافها بعد التلميذ ، أو الطالب ، الادارة المدرسية ، والأسرة والوزارة، بأجهزتها المتعددة التى تصب فى الموقع التعليمى، بطريق مباشر، أو غير مباشر . تلكم هى العناصر التى لها أولوية الاهتمام والبحث ، عند دراستنا للتفوق ، ومن واقع مسئولية كل طرف على حدة ، وبموضوعية مجردة تستهدف وضع الأيدى على النبض الحقيقى للظاهرة ، وبادىء ذى بدء ، وبعيدا عن حساسيات مشاعر الاحباط أو العجز ، أو الهتد أحيسانا ، لدى بعض القيادات التعليمية ، قد تكون بحكم الوضع الوظيفى كبيرة المنزلة ، ولكنها بجميع مقاييس صور الابداع ، أو الابتكار ضحلة العطاء ، لانها فى غيبة النضج أو التخصص التربوى ، كتب لها وعليها أن تقود أو تترأس

وبلا رصيد تراثى ، أو خلفية تجارب كاشفة وايجابية ، فاننا نتفق معا واساسا على بعض تحفظات شمولية ذات قيمة وجدوى منها :

١ ـ النجاح الادارى المكتبى ، لقيادة ما ، فى الادارة او المديرية التعليمية ، أو حتى فى المدرسة نفسها ليس بالضرورة قادرا أبدا على صنع التفوق ، أو تجسيده كظاهرة مدرسية ، تفرض نفسها واقعيا اعواما متوالية مثلا . . . لماذا ؟

لأن « النجاح المكتبى » ربما كان مستمدا من سلطة عليا ، قادرة على احتواء هذه النماذج المصنوعة أو ربما كانت هذه النماذج العجيبة ، مشدودة بمشاعر الولاء فحسب ، لمن أوصلها وأخذ بأيديها وهى مشاعر شتى قد تنسى النموذج الواحد ، امكاناته فى العطاء التربوى التعليمى ، وان لم تنسه يوما ما ، أية وسيلة امتطاها فى رحلة الوصول .

واستدلالا على هذا ، ومن الواقع الذى نعايشه ، تجد مديرين عامين ، بل ووكلاء وزارة لم تسجل « ترمومترات النتائج » صعودا على السطح ابدا ، للتفوق كندرة أو كظاهرة ، فى فترة طويلة عملوا فيها « نظارا » !! وتلكم قضية أخرى ، لسنا بصدد تحليلها .

٢ ـ تقويم التفوق حقيقيا ، يكون داخل اطار « الاستمرار ، والدوام نوعا ما ، والجماعية » وهذا يعنى أن حصول تلميذ ، أو عدد محدود على درجات نهائية ، فى مدرسة ما ، غالبية من نجحوا فيها ، كان نجاحهم «عاديا» لا يمكن أن يندرج داخل الاطار الذى ننشده . لان عناصر « المصادفة ، أو العشوائية » ، أو الظروف المتاحة « استثنائيا » فى الامتحان ، تكون هى المسئولة عن هذا « التفوق الكاذب » والموقوت ، والذى لا يمثل الظاهرة الصحية بأية حال .

٣ ـ اقامة « جسور قوية » لتعاون المدرسة والمنزل ، تمثل العصب الحساس والمساعد، فى تفجير امكانات التفوق، فضلا عن أنها تعتبر ضرورة حياة واستمرار لانجاح العملية التعليمية كلها ، ولن نكون مبالغين اذا ما قررنا ، أنه فى ضوء تفهم رسالة كل من المدرسة والمنزل للرسالة التى حمل أمانتها ، على قدر ما تكون هذه الجسور قوية صلبة .

* * *

والآن فلنتعرض معا لتلكم العناصر ، التى تنمى التفوق ، أو تصونه ، او تبرزه ، او تصنعه ، ان صح هذا التعبير :

اولا — ما هو خاص بالاسرة والمنزل :

١ — توفير المناخ المريح للتلميذ ، نفسيا اولا ، ومأكلا ومشربا وابعادا عن مشكلاتها ثانيا .

٢ — مساعدته — بقدر الامكان — فى « جدولة الوقت » وحسن استخدامه .

٣ — تجنيبه تماما شرور التوتر والقلق ، بشأن الأولوية او المجموع ، وجعل الموازنة بينه وبين نفسه فى يوم ، أو أسبوع ، أو شهر سابق ، معيارا وحيدا عند الموازنة .

٤ — تنمية مشاعر حب الزملاء لديه ، وتشجيعه على مجاملتهم ، جنبا الى جنب ، مع بذر بذور التنافس الجاد والبناء ، ووفق المقياس السابق .

٥ — حسن المتابعة ، وربطها فى « السن الغض » بالحافز السريع : ايجابا أو سلبا ، لأن كلمة التشجيع ، أو المفاجأة «بهدية» مهما تكن متواضعة . تفعل فيه فعل السحر نفسيا .

ثانيا — ما هو خاص بالمدرسة :

١ — التخطيط المبكر والمسبق للعام الدراسى ، وتحديد المسئوليات داخلها (وفى كل المستويات بها) بصورة لا تسمح بالتجاوز ، مع تركيز خاص على حسن توجيه هيئة التدريس والجهاز الادارى بشكل ينعكس على اعداد المدرسة ككل ، بمثالية توفر للتلاميذ التفرغ الكامل لتحصيل جاد .

٢ — توزيع التلاميذ فى الفصول — وفق معدلات استيعابهم ، وسيبقى مقياس الامتحان على تراراته ، معيارا مساعدا ، وان كان لا يمثل دوما ، المعيار او المقياس الأوحد .

٣ — البصر والعدالة فى توزيع كفايات هيئة التدريس على الفصول، مع الزام كل مدرس بمدارسة منهج المرحلة فى مادته ، دون الاقتصار على مناهج صفوف بذاتها .

٤ — الحرص — بقدر الامكان فى ظل التعليم بنظام الفترات و « الورديات » — على اشباع ميول الأبناء فنيا ، ورياضيا ، وفكريا ، وترويحيا ، مع الاشراف الجيد المسئول .

٥ — تحريك التنافس الشريف بينهم ، وقصره بالنسبة للموهوبين جدا ، على أنفسهم ، وعلى كل منهم بذاته ، بمعنى توفير ضمانات يقظة للقضاء على الحساسية لديهم ، وهذه تتأتى بطموحات نحركها فيهم ، أى بموازنة جهد كل على حدة ، بجهده هو فى وقت سابق مثلا .

٦ — الاجتماع الدورى بأسر المواد ، أجدى من الاجتماع العام ، وإن كان لا يغنى عنه نهائيا وفيه يتم التوجيه الى ملاحظات المدرسة والموجهين بل والأبناء ، وبلا حساسيات اطلاقا .

٣ — ثالثا — ما هو خاص بالوزارة ، أو الادارة التعليمية ، أو المديرية :

١ — تزويد المدرسة مبكرا جدا بجميع احتياجاتها من الكتب ، والكراسات ، والكشاكيل ، والأدوات والتراخيص ، والخامات (بالنسبة للتعليم الأساسى) ... الخ .

٢ — استكمال الأبنية ، والمشروعات المدرسية ، قبل بدء الدراسة بوقت يعطى الادارة المدرسية ، الفرصة لالتقاط الأنفاس ، وحتى يتفرغ للعملية التعليمية باعتبارها المحور الأساسى .

٣ — حتمية اجراء حركات الترقيات والتنقلات قبل بدء الدراسة .. !!

٤ — مساعدة المدرسة فى مواجهة نقص هيئات التدريس ، بأسلوب اكثر موضوعية وسرعة .

٥ — البحث تربويا ، عن اسلوب أمثل لعطاء « التوجيه الفنى » ، وحتى يصبح عنصرا ايجابيا وفعالا فى العطاء المهنى ، بدلا من تركه على ما هو عليه الآن ، ولن أزيد .

٦ ــ حسن اختيار قادة المواقع الميدانية (النظار) ، وحسبنا مهزلة شغل هذه الوظيفة على خطرها فى الاعدادى بحملة « بكالوريا » فى وقت يحمل فيه كل العاملين بالجهاز الادارى بالمدرسة ، ما يوازى هذا المؤهل !! وهذا أمر مخجل بحق .

٧ ــ اطلاق يد هذا القائد الميدانى ، الذى نشترط فيه مع التأهيل الجيد الجامعى على الأقل القدرة على استيعاب فلسفة التعليم ، وأهداف المرحلة التى يعمل بها .

٨ ــ مراجعة « قواعد الصرف المالى » ، وخلق فرص أفضل تيسر للادارة الانجاز المدعم بالثقة الكاملة فى أمانتها ، ونبل أهدافها ، حتى تنمو ، وحتى تعطى « التفوق » لأن فاقد الشىء لا يعطيه أبدا .

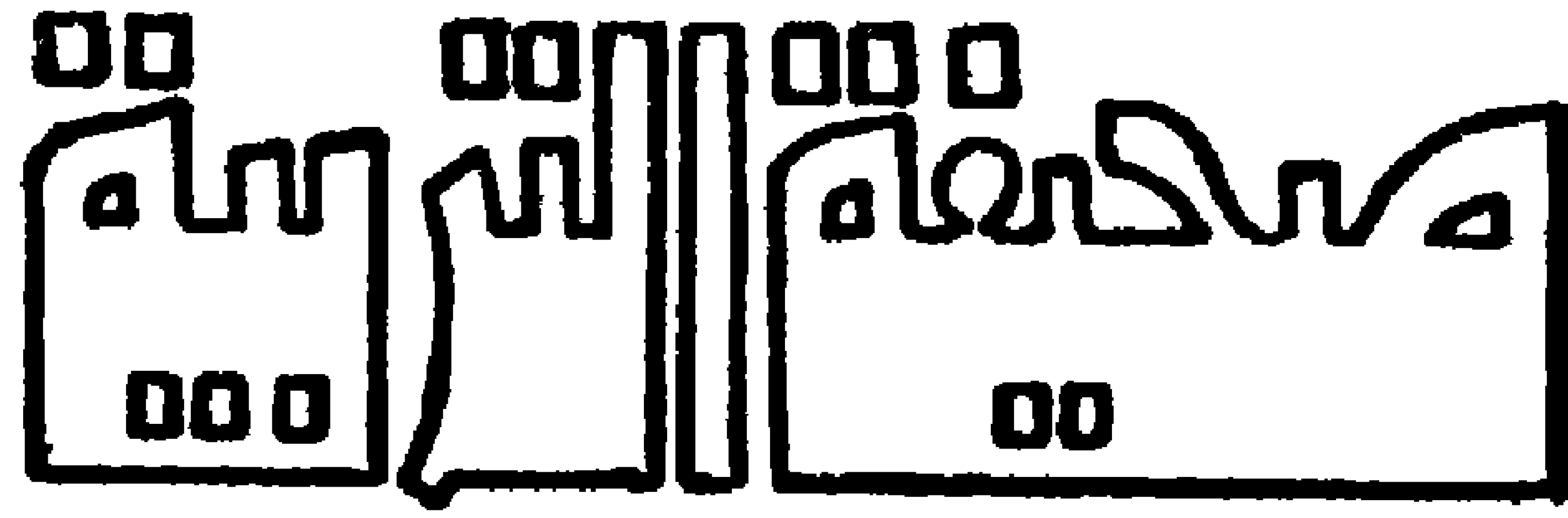
مطبعة الجبلاوى
٣٠٢ شارع الترعة البولاقية - شبرا

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٨٢/١١٠

صحيفة التربية

السنه الثالثه والثلاثون   مايو ١٩٨٢   العدد الرابع





تصدرها رابطة خريجي معــاهد وكليات التربيــة
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ــ ت ٧٥٩٧٨٦

- تنشر الآراء العلميــة والتربوية على مسئولية أصحابها .
- جميع حقــوق النشر محفوظــة للرابطة .
- تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعــالج شــئون التربيــة والتعليم .
- ترسل المقالات والمكاتبات باسم سكرتير التحرير بمقر الرابطة .

- **الاشتراك السنوى :**

١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة .

١٦٠ قرشا للصحيفة فقط .

٢٠٠ قرشا ما يعــادل القيمة خارج الجمهورية .

تصدر اربعــة اعداد فى السنة

فى اوائل كل شهر : أكتوبر ــ يناير ــ مارس ــ مايو



السنة الثالثة والثلاثون — مايو ١٩٨٢ — العدد الرابع

فى هذا العدد

صفحة

كلمة المحرر

كلمة المحرر

كيف تكون خطط التعليم الجديدة فى سيناء

للاستاذ الدكتور صلاح الدين قطب

رئيس التحرير

بدأت اجهزة الدولة المختلفة منذ فترة غير قصيرة تستعد لاستقبال شبه جزيرة سيناء بعد تحريرها بالكامل وعودتها عودة غير منقوصة الى احضان الوطن يوم ٢٥ أبريل ١٩٨٢ أى بعد عزلتها عنا حوالى خمس عشرة عاما . ولذلك كان طبيعيا أن يستقبل المصريون هذا اليوم التاريخى بفرحة من القلب كعيد من أسعد الأعياد القومية . وقد تناولت الآراء التى نشرت فى الفترة الأخيرة عن أهمية تعمير سيناء الكثير من الجوانب الاقتصادية والزراعية والسياحية والدفاعية واستغلال الخامات والمعادن والبترول واستصلاح الأراضى وريها والثروة السمكية وانشاء الطرق والمساكن والمطارات وغير ذلك الكثير من جوانب التعمير والتنمية .

ومن المؤكد أن التخطيط للتنمية الشاملة لا يمكن أن يقتصر على الجوانب المادية دون أن يكون التخطيط لتنمية الانسان هو المحور أو البؤرة التى تدور العملية كلها حوله . فالانسان هو هدف التنمية وهو فى الوقت نفسه أهم وسائلها . وأى تخطيط لتعمير سيناء لا يصاحبه تخطيط مواز ومنسق مع التخطيط لتنمية الموارد البشرية التى تعمر هذه الأرض ، لا يمكن أن نضمن له النجاح الذى يؤدى الى سرعةمتزايدة فى تحقيق ما ننشده من تعمير وتنمية وتقدم لهذا المجتمع الجديد .

وتعتمد عملية تنمية الأفراد والجماعات أساسا على التربية بوسائطها المتعددة مع توجيه هذه التربية لتحقيق غايات تحدد اتجاهات النمو فى الجوانب المختلفة من فكرية وثقافية وصحية واجتماعية وعاطفية ومهارية ومهنيـــة . الـــخ . . كل ذلك بالتنسيق مع خطط التنمية فى الجوانب المادية والاجتماعية الأخرى .

لقد استمرت شبه جزيرة سيناء معزولة عنا طوال سنوات الاستعمار حتى تكون فاصلا بيننا وبين الدول العربية المتاخمة لحدودنا الشرقية مع الدول العربية ، وزادت هذه العزلة طوال سنوات الاحتلال خلال الخمس عشرة سنة الأخيرة ، والآن وقد عادت الينا كأعز أمنية قومية تحققت بعـــد شعور طويل بالذنب من اهمالنا لهـــذه الأرض المقدســـة ، فهل نحن على استعداد لاستقبالها وتعويضها عما أصابها وأصابنا من هذه العزلة ؟ وهل خططنا لشئون التربية والتعليم فيها كجزء من خطة شاملة للتنمية الاقتصادية والبشرية والعمرانية ؟

واذا تحدثنا هنا عن التخطيط للتربية والتعليم فاننا لا نقصد مجرد تحديد عدد المدارس وعدد المعلمين والاعتمادات المطلوبة وغـــير ذلك من الأرقام ، فمن المعروف أن عملية التخطيط للتعليم لها جانبان على الأقل ، وهما الجانب الكمى والجانب الكيفى . والتخطيط الكيفى هنا يقصـــد به تحديد أهداف التعليم ونوعيته ومستواه ووسائله وكل ما يتصل بتحقيق اهدافه . لا شك أن هناك أهدافا قومية عامة يشترك فيها وفى العمل على تحقيقها كل المؤسسات التعليمية فى مصر من أقصاها الى أقصاها غير أننا نأخذ فى الوقت نفسه بالاتجاه القائم على الربط بين التعليم والبيئة ومكوناتها المختلفة .

ومعنى ما تقدم أننا يجب أن نخطط للتعليم فى سيناء فى ضوء احتياجات هذه البيئة الفريدة وهذا المجتمع المتميز فى خصائصه ومشكلاته مع الأخذ فى الاعتبار دائما أن هذه الأرض وهذا المجتمع ليسا الا جزءا لا يتجزأ من الوطن الأم مصر بما لها من ثقافة متطورة وجذور تاريخية وآمال مستقبلية وأهداف قومية .

فهل يعقل أن يكون التعليم فى شبه جزيرة سيناء صورة طبق الأصل من التعليم فى الدلتا أو فى وادى النيل ؟ وهل يعقل أن ننقل هذا التعليم التقليدى بما فيه من محاسن أو مساوىء الى المجتمع الجديد دون أن نعيد النظر فى أهدافه الحقيقية ومحتواه ومستواه ووسائله .... الخ . وهل يعقل أن يكون اعداد المعلم لمدارس سيناء بالأسلوب نفسه والمهارات ذاتها التى نعد المعلم بها لمدارس القاهرة أو قرى محافظة المنوفية المكتظة بالسكان ؟ وهل يعقل أن يكون التعليم العالى لاعداد المتخصصين فى العلوم والفنون والآداب لمجتمع سيناء صورة طبق الأصل من كليات جامعة عين شمس أو جامعة الاسكندرية ؟

ان التخطيط للتعليم فى سيناء فى مستوياته المختلفة من المدرسة الابتدائية وما قبلها حتى نهاية التعليم العالى أو الجامعى وما بعده يجب أن تكون له أبعاده المتميزة كما أن مجالات هذا التعليم يجب أن تكون وثيقة الصلة بالبيئة وحاجات المجتمع الجديد ومشكلاته كما أن كم هذا التعليم ونوعياته يجب أن تتكامل مع خطط التنمية الأخرى الشاملة لهذا المجتمع الجديد .

ان عدد السكان فى شبه جزيرة سيناء يقدر فى الوقت الحاضر بحوالى ١٦٠ ألف نسمة وهو من حيث الكثافة السكانية أقل بكثير من كثافة السكان فى الدلتا أو فى الوادى . ولعل هذا الوضع يقتضى منا البحث عن أساليب جديدة تختلف عن الأساليب التقليدية التى نتبعها فى تقديم الخدمات التعليمية فى القرى والمدن المزدحمة بالسكان فى بعض مناطق الجمهورية . فالمبنى المدرسى قد يختلف فى تصميمه عن المبنى المدرسى التقليدى كما أنه قد يستغل فى أغراض أخرى لتقديم خدمات للسكان فى البيئة المحلية التى يوجد فيها كما أننا قد نلجأ الى مدرسة الفصل الواحد أو مدرسة المعلم الواحد فى بعض مناطق سيناء ، وقد يقتضى هذا تدريب المعلمين أو اعدادهم للقيام بمهارات تتمشى والأعباء والوظائف التى يطلب منهم تأديتها فى هذا المجتمع .

ان خطط التعليم الجديدة التى يجب أن توضع لتناسب الأوضاع القائمة فى سيناء تقتضى أن تقوم أجهزة التعليم والمركز القومى للبحوث التربوية وغيره من مراكز وهيئات البحوث التربوية بالعديد من الدراسات والأبحاث للتعرف على حاجات هذا المجتمع ومشكلاته وخصائصه وأيضا للتعرف على اتجاهات الأفراد والجماعات وقيمهم وعاداتهم وسلوكهم وأسلوب

الحياة بعامة فى المجتمع وذلك حتى يمكن بناء المناهج ومستلزماتها من كتب وأدوات ومواد تعليمية بما يحقق أهداف التعليم والقضاء على كل ما هو غير مرغوب فيه ، والعمل على توحيد ثقافة المجتمع المصرى فى جميع أرجائه كما يجب ان تشمل هذه الدراسات التعرف على اتجاهات خطط التنمية الأخرى حتى يمكن اعداد القوى البشرية العاملة اللازمة لتنفيذ هذه الخطط والمدربة على المهارات المختلفة التى تمكنها من اتقان التنفيذ . واذا لم تكن هذه البحوث والدراسات قد تمت بالفعل فيجب الا نتوانى فى القيام بها من فورنا حتى يكون التخطيط للتعليم فى سيناء قائما على أسس علمية سليمة وليس متسما بالتسرع والارتجال والنقل من الأساليب القديمة المتبعة فى الوادى .

هذه ايها القارىء العزيز بعض الآراء التى طرأت فى خاطرنا ونحن نستقبل شبه الجزيرة العزيزة على قلوبنا بعد تحريرها بالكامل فى ٢٥ ابريل ١٩٨٢ لعل الأخذ بها يجعل من التعليم والتربية لأبناء سيناء عاملا من عوامل تحصين هذا الجزء العزيز من الوطن ضد أى انفصال من جسم الأمة مره لخرى على مدى الدهر باذن الله .

التعليم والاقتصاد في المجتمع

محاضرة ألقاها السيد الاستاذ

الدكتور محمد حلمى مراد

الوزير الأسبق لوزارة التربية والتعليم

بدار الرابطة فى ٢٨ من فبراير ١٩٨٢

بسم الله الرحمن الرحيم — الأستاذ الكبير الدكتور عبد العزيز القوصى ، الاخ العزيز الأستاذ محمود عبد العزيز ، سيداتى آنساتى اخوانى . يسعدنى كل السعادة أن البى دعوة الرابطة التى وجهتموها الى ، فاننى أعتز بكم وأعتبر نفسى فرداً من افراد أسرتكم . ولقد تحدث الاخ محمود عبد العزيز ، فأثار عواطفى ، وجعلنى غير قادر على الحديث ، ولست أعرف كيف أرد على تحياته التى خصنى بها ، والواقع أننى لا أستحق منه كل ما قال ، الا اذا كان ما قاله بقصد التشجيع ، ودفعى الى الاستمرار فيما أخذت نفسى به ، وهو أن أؤدى الواجب نحو وطنى فى كل لحظة ، وفى أى وقت ، ومن اى موقع من المواقع ، حتى نتعاون جميعا على تحقيق الخير والتقدم والرخاء لبلدنا الأمين .

عندما دعانى الأخ محمود عبد العزيز للتحدث اليكم ، لم أهتم فى أى موضوع يختار فان هدفى الأساسى هو الالتقاء بكم ، وليس الحديث اليكم ، وقد اختار الأخ محمود موضوع التعليم والاقتصاد فى المجتمع ، ويبدو أنه كان ينظر الى أن هذا اللقاء سيأتى فى أعقاب المؤتمر الاقتصادى الذى كنت اشارك فيه ، ولذلك فاننى اذا تحدثت عن هذا الموضوع فسأجعل مدخلى هو الاقتصاد ، وليس التعليم ، ولكن سيتضح لسيادتكم عندما نأتى الى ختام الحديث أن التعليم هو اساس كل شىء ، أساس الاقتصاد ، وأساس

بناء الانسان ، وأساس تقدم الأمم ، وبدون التعليم لا يبقى لدينا من شيء في أي مجال من المجالات .

الواقع أنني لا أريد أن اتحدث حديثا بليغا أو أتكلم كلاما علميـــا معقدا ، انما أريد أن أتكلم بطريقة بسيطة لاحاطتكم بالصورة عن الوضع الاقتصادي ؛ ثم عن دور التعليم في تحقيق ما نبتغيه من اصلاح للاقتصاد القومي ، وهو نقطة الانطلاق أو البداية ، وتحديد المشكلة هو الأساس الأول ، وفي ضوء تشخيصها يمكننا أن نصف الدواء .

ومما يؤسف له اننا كنا نشاهد باستمرار في كل كلام عن أوضـــاعنا الاقتصادية ترك أساس المشكلة ، ونتكلم عن ظواهرها وجوانبهـــا التي نعاني منها ، فنجد الحديث عن الدعم ، وهل هذا الدعم تتحمله الدولة بعد أن بلغ مبلغا كبيرا تنوء بحمله الميزانية العامة ، وهل الدعم يصـــــل الى مستحقيه أو لا يصل اليهم ، وما هي السلع أو الخدمات التي تستحق أن تدعم ، وما هي السلع أو الخدمات التي لا تستحق الدعم ... الـــخ .

ونتكلم ايضا عن الاستيراد وعن تحويل العملات ، وهل يحصـــــل المستوردون على العملة من المصريين الذين يعيشون بالخارج ، أم يشترونها من الداخل من السوق السوداء أم عن طريق البنوك ، وأحيانا نقول لهم بالعملة الصعبة ، وأحيانا نقول لهم ادفعوا بالعملة المصرية ٤٠٪ أو ٥٠٪ ، وقرار يلغي قرارا ، وهكذا يظهر التخبط ، لماذا ؟ لأننا نترك أســــاس المشكلة ، ونحاول معالجة الظواهر ، تماما كما لو كان أحدنا يحس صداعا ويشعر بالألم في مكان ما من أجزاء جسمه ، فاننا نعطيه بعض المسكنات ، وقد لا ننظر الى اصل الداء ، وأين توجد العلة ، حتى يمكن معالجة الموضوع معالجة جذرية .

والواقع أن مشكلتنا الأساسية تكمن في تدهور الانتاج السلعي بخاصة سواء كان انتاجا زراعيا أم انتاجا صناعيا ، وهو أساس المشكلة ، ولذلك فحين نحلل مثل هذا الموقف ستجدون سيادتكم أن كل شيء مرجعه الى تدهور الانتاج كما ونوعا ، ففي الزراعة مثلا نجد أن كمية المحاصيل الزراعية التي ننتجها تقل ، على حين أن عدد السكان يزيد باستمرار ، فنجد المســـاحات التي تزرع يجار عليها بالغزو العمراني ، برغم وجود قوانين صدرت لتمنع

هذا الامتداد العمرانى على الأراضى الزراعية ، ولكن القوانين لا تحترم ؛ وايضا تجريد الأراضى الزراعية للعمل كأسلوب للبناء ، وهذا أيضا أثر على خصوبة الأرض ، ولا نحاول أن نستفيد من البحوث العلمية فى انتقاء البذور وفى تصدير البذور ، لاننا مازلنا نزرع بالطريقة القديمة نفسها . سواء من حيث التركيب المحصولى ، ومن الدورات الزراعية ، أم نوعية البذور التى تبقى فى الأرض مدة طويلة أكثر من ستة شهور أو ثمانية شهور ، ولا تعطى الا عائدا محدودا بالنسبة لما حصل من تطور فى الخارج ، حيث أصبحوا الآن يطورون فى انتقاء البذور التى تبقى أقل مدة ممكنة ، بينما تعطى عائدا اكبر .

هذا من الناحية الزراعية ، أما من الناحية الصناعية ، فلو رجعنا الى انتاجنا الصناعى فاننا نجد الشىء نفسه ، فقد كان انتاجنا فى السكر على سبيل المثال يكفينا ، بل كنا نصدره الى الخارج ، والآن نقوم باستخدام عوائد المرور فى قناة السويس ، بما يساوى قيمتها لكى نشترى به السكر من الخارج لاستكمال احتياجاتنا منه ، وهذا معناه اننا نستهلك انتاجنا محليا ، ونستورد بدورنا من الخارج ، بما تساوى قيمته حصيلة رسوم المرور فى قناة السويس ، وهذه مادة واحدة فيما يختص بالسكر .

واذا حاولنا ان نراجع الأرقام فى كل منتجاتنا الصناعية كصناعة الغزل والنسيج مثلا من حيث النوعية ، نجد أننا نصدر الى سويسرا والى أمريكا بعض أصناف المنسوجات ، مثل اللينوه والتريكو والديولين ، وغيره ، والآن أصبحنا نستورد من الصين ومن كوريا منسوجات قطنية ، على حين ان لنا شهرة عظيمة فيما يختص بقطننا طويل التيلة ، ويعتبر غزله احسن غزل فى العالم ، وكان يضرب به المثل دائما ، فيقال أن هذه المنسوجات وتلك الملابس مصنوعة من القطن المصرى ، فهى فى الدرجة الأولى من الجودة ، ولكننا الآن تدهورنا لدرجة أن أصبحت منتجاتنا القطنية فيها مخزون سلعى راكد فى شركات الغزل والنسيج ، وأصبحنا نستورد من الخارج منسوجات من دول ليست اكثر تقدما منا ، بل من دول بدأت بعدنا فى مجال انتاج الغزل والنسج ، وكذا فى كل أنواع الانتاج الذى نقوم به .

فانتاجنا من الاسمنت كان يكفينا ، وكنا نصدر كميات كبيرة منه الى بعض البلاد العربية ، الآن أصبح الاسمنت برغم انشاء مصانع جديدة ، فانه

لا يغطى كل احتياجاتنا منه . والمؤسف أن سبب الفساد والانحراف هو أن هناك بعض العناصر المستفيدة من نقص الاسمنت الموجود فى السوق المصرية ، مما يضطرنا الى استيراد اسمنت فيتحقق لهؤلاء المكاسب الباهظة وأصبحت المصانع التى نمتلكها لا تنتج بطاقاتها الكاملة ، فقد حصل فى عام ٨١/٨٠ كان انتاجنا من الاسمنت يتناقص عن السنوات السابقة عليه من حيث الكمية ، وليست المسألة مسألة زيادة فى الاستهلاك ، فهذا من ضمن الأسباب التى سنشير اليها بعد قليل .

هل الأسباب راجعة الى زيادة السكان ، أم أن هناك أسبابا أخرى ؟ وهل هذه الأسباب هى التى نحاول فى الزراعة أحيانا تعليقها على شماعة خصوبة الأرض التى ضعفت نتيجة السد العالى وحجز طمى النيل الى آخره ؟ قد يكون هذا عاملا ، انما اى اصلاح اقتصادى يشار به ، واى خطط مهما يحكم وضعها ، فانها توحى بالفشل اذا لم تهيأ البيئة الصالحة لتقبل هذا الاصلاح ، ووضعه فى موضع التنفيذ ، مثل البذرة الجيدة التى نضعها فى أرض بور أو أرض فاسدة ، وأن هذه البذرة سوف تفسد بالقطع ، ولا يمكن أن ينبت منها نبات صالح ، مثلما نختار عناصر بشرية على كفاية واخلاص ، ونضعها فى وسط ادارة أو فى شركة تكثر فيها الانحرافات والتكاسل والاهمال ، ومثل قطعة غير جيدة فى ماكينة فاسدة ، نجد أن قطعة الغيار لا تصلح فى هذه الآلة ، وربما تنكسر قطعة الغيار ، لأنها موضوعة فى آلة غير صالحة .

واذا لم يكسر باب الفساد ، ويسأل المنحرفون عن التصرفات السيئة حتى يكونوا عبرة لغيرهم ، فانه لن يجدى اى اصلاح ، ويسوء كل شىء بالفشل الذريع ، ونحن لم ندخل الأسباب الظاهرة فى حد ذاتها فى نقص كمية الانتاج وفى نوعيته ، بدليل اننا اصبحنا عاجزين عن تصريف انتاجنا حتى داخل بلادنا برغم وجود زيادة فى الاستهلاك ، واحتياج من الناس الى سلع بعينها ، ولكن المخزون السلعى الموجود وبكمية رهيبة ، حتى أنها تكاد تهدد وجود منشآتنا الصناعية ، وتهدد أيضا تفكيرنا الزراعى .

وعلى سبيل المثال هناك قطن لم يوزع فى السنة الماضية ، وعندنا راكد من محصول القطن من العام الماضى ، فأبسط شىء اننا نوقف زراعة القطن ، ونبدأ نقرأ فى الجرائد ما يوعز بمنع زراعة القطن دون دراسة

موضوعية ، فلماذا لا يوزع القطن ؟ هل يسوء المحصول ، هل لأن وسائلنا فى التسويق وسائل غير ناجحة ، هل لأننا قفلنا أسواق كانت تقبل على قطننا ، ولجأنا الى أسواق أخرى لا تقبله ولا تحتاج اليه ؟ وهل المسألة هى مجرد القطن لأن محصول القطن يفيدنا فى أشياء أخرى ، فالبذرة نأخذ منها الزيوت اللازمة لغذائنا ، وأيضا نعمل منها أعلافا للحيوانات وتحسب العملية حسابا كاملا ، والمسألة اذا ليست مسألة أن القطن وزع فى سنة أو لم يوزع ، ثم نأتى بجرة قلم ونبطل هذه الزراعة .

وفى وقت من الأوقات قالوا نقلل من زراعة القمح ، وأن القمح موجود فى الأسواق الخارجية ورخيص الثمن ، ومن ثم نزرع محاصيل أخرى غالية الثمن ونبيعها ، وبثمن بيعها نشترى قمحا ، والقمح الآن فيه نقص فى الأسواق العالمية ، وأيضا أصبح سلعة استراتيجية تستعمل وسيلة للضغط السياسى ، وقد لمسنا العلاقة بين أمريكا والاتحاد السوفيتى ، لما حصل الغزو السوفيتى على أفغانستان ، كيف أن أمريكا حاولت أن تضغط على الاتحاد السوفيتى بالامتناع عن بيع القمح له ، وأيضا حصلت فى سنة ١٩٧٣ وحصل أيضا فى موضوع بولندا بالنسبة للدول العربية سنة ١٩٧٣ لما استعمل سلاح البترول ضد الدول المؤيدة لاسرائيل وأمريكا ، أحد المسئولين فيها قال فليشرب العرب بترولهم ، لأننا سنمنع عنهم القمح والغذاء .

ولنتكلم عن الأمن الغذائى وهو الأمن السياسى ، وهنا لا يجوز لنا أن نقول سنعمل على الاكتفاء ذاتيا من كل المحاصيل الزراعية عدا القمح ، كأنه يقال هذا عدا القمح لأن القمح هو أساس الأمن الغذائى ، هو لقمة العيش ، قطعة الخبز التى يجب أن نفكر فيها وأن نعمل على توفيرها ، نفكر فيها ليس فى مصر وحدها ، بل فى المنطقة العربية كلها ومطلوب فيها التعاون العربى .

ففى السودان أراض جديدة فى مسيس الحاجة الى الزراعة ، وأيضا فى العراق وغيرهما ، فلو أننا تعاونا على زراعة هذه الأراضى قمحا ، بحيث يكفى المنطقة العربية استطعنا أن نتفادى وسيلة من وسائل الضغط على المصالح العربية ونوفر غذائنا دون أن نتعرض لأية ضغوط سياسية . والى الآن لم يبحث هذا الموضوع وسنبقى بهذه الصورة متجمدين على الوضع القديم ، بينما تغير الوضع ، قد تكون عندنا العملات الأجنبية لشراء القمح ،

ولكنه غير موجود ، وفيه نقص فى الأسواق أو يمنع عنا للضغط علينا سياسيا ، اذا لابد أن نفكر فى هذا أيضا بالنسبة للانتاج الصناعى .

فقد حصل أننا قمنا بعمل انفتاح اقتصادى ، وليس هناك من يعارض سياسة الانفتاح الاقتصادى ، وبخاصة اذا قصدنا به انفتاحا بمعنيين ، فالذى نفهمه أننا عندما تكون أمامنا مشكلة اقتصادية فى مصر ، فان حلها اذا وجد شرقا أو غربا ، نأخذ به على أى وضع بالنسبة للكتلة الشرقية أو الكتلة الغربية ، أما أننا ننفتح على الكتلة الشرقية ونقفل أنفسنا عن الكتلة الغربية ، أو كما كان يحدث نفتح على الغرب ونقفل على الشرق ، فلا يجوز أن نختلط بالسياسة ، لأن العلاقات السياسية قد يحصل فيها انفصال ، ولكن الروابط الاقتصادية قد تستمر ، والعالم كله يسير على هذا المنوال سواء فى العالم العربى أم العالم الخارجى .

وعلى سبيل المثال فالجزائر علاقتها السياسية اقوى بالكتلة الشرقية ومع ذلك فانها تبيع الغاز الطبيعى لأمريكا ، والعكس بالنسبة للمملكة المغربية فان علاقاتها السياسية اقوى بأمريكا ، وفى الوقت نفسه تبيع الفوسفات للاتحاد السوفيتى ، وأوربا الغربية كلها عقدت صفقة ضخمة للغاز مع الاتحاد السوفيتى بأنابيب عبر سيبريا وأوربا وهذه زعيمة الكتلة الشرقية وأوربا الغربية فى الكتلة الغربية بناء على ذلك ، وارتباط أمريكا نفسها بالاتحاد السوفيتى فان العلاقات التجارية قائمة بينهما ، ولم تمنع الخلافات السياسية أو المذهبية والجيولوجيات من أن تستمر العلاقات الاقتصادية . أما نحن فاننا نسير بالطريقة الخاطئة ، بالأسلوب العربى القديم .

ان مجرد حدوث خلاف بين الحكومات العربية يجعلنا مباشرة نقفل الحدود ، ونطرد الطلبة الوافدين ، ونسحب المدرسين المعارين ، ونمنع التبادل التجارى ، ونقطع العلاقات الاقتصادية ، فلماذا هذا كله ، ونحن نرى الدول الأخرى تختلف ، ولا يؤدى ذلك الى قطع العلاقات الثقافية ولا الاقتصادية لماذا ، لأن المسائل السياسية مسائل قد نختلف عليها وتبقى طارئة ، وقد تحل ونحن حتى الآن بين الدول العربية برغم الخلافات التى قامت بين الحكومات العربية وبين مصر ، فان لدينا عددا ضخما من العاملين المصريين فى الخارج بحيث أن مدخراتهم تكاد تعادل عوائد البترول و رسوم الخروج من قناة السويس ، وكادت تقارب ٣ بليون أو ٣ مليون

بالانجليزى ومليار بالفرنساوى يعنى ٣ آلاف مليون دولار فى السنة ، وهذا من مدخرات العاملين فى الخارج وأغلبهم فى الدول العربية ، ويبقى اذا حتى الخلاف معنا لم يمنع أن تكون هناك اتصالات مازالت قائمة ، فلماذا نقول انه طالما اننا اختلفنا سياسيا مع الاتحاد السوفيتى فتصبح مصنعنا التى اشتريناها من الكتلة الشرقية لو حصل انها تحتاج الى قطع غيار أو تجديد أو صيانة نقول لا نستحضر شيئا من الاتحاد السوفيتى ومعروف أنها بهذه الطريقة ستصير خردة وسيكون مصيرها العدم والفناء .

وقد يقول قائل فى الامكان استحضارها من الغرب ومعنى هذا اننا سنبدأ فى عملية الانشاء من جديد ، لأن الوضع الاقتصادى يختلف بين الكتلة الشرقية والكتلة الغربية ، ففى الكتلة الشرقية المصانع مملوكة للدولة وللحكومة ، وعلى هذا يمكن أن نقدم مصنعا كاملا ، بينما فى الغرب المصانع كلها مثل الشركات قطاع خاص بالأسلوب الراسمالى ، ولا يمكن اعطاء مصنع ينافسهم ، انما جائز الدخول معك بطريقة المشاركة ، ولذلك لا مانع من انشاء مصنع جديد على أساس هذه المشاركة مع شركات كبيرة .

ومن الجلى اننا سندخل فى مثل هذه المشروعات بحصة وبقدرة محددة ، وهم يدخلون كذلك بحصة محددة القدر ، أو بشروط للتعامل يتفق عليهما مسبقا ، وهذا جائز ، أما اذا دخلوا على الشركات القديمة القائمة فستكون خسارتنا حتمية حيث انهم لن يتعاملوا قط مع الآلات الموجودة الان حيث انها اصبحت خردة أو على الأقل قد تصل الآن الى حالة تشغيل بدرجة ٦٠٪ فنكون بهذه الصورة قد القينا ما يعادل ٤٠٪ من رءوس أموالنا فى البحر ، وهذه خسارة علينا ، فلماذا نتحمل هذه الخسارة ، بينما لو انشأنا انشاءات جديدة فلن نخسر أى شىء ، فالطبيعى أن نقوم أولا بالاصلاح ، وفى الوقت نفسه نعمل معهم وعلى هذا نكون قد كسبنا .

لقد قرأتم فى الصحف ان الرئيس مبارك طلب ٦٦ خبيرا سوفيتيا قبل سفره الى أمريكا حيث حصل شرخ فى طوربينات السد العالى ، وايضا هم الموردون لمصنع الالومنيوم وهم المسئولون عن صيانته وتجديده لفترة من الزمن ، كنوع من الضمان ، فاذا قلت انا لن أتعامل مع هذه الدولة فسأكون انا الخسران ، والمعروف أن كل الدول سواء الدول العربية أم فى

أوربا الغربية ، أم فى علاقة أمريكا بالاتحاد السوفيتى يحصل بينها هـذا النوع من الانفتاح .

ونحن اذا أوقفنا مصانعنا عن الانتاج ، فليس ذلك فى صالحنا ، بل انها مسألة ضارة بالنسبة لنا ، وهذا ما حدث لنا بالضبط ، فقد تعبت مصانعنا ولم تعد تعمل بطاقتها الأولى الكاملة ، ولكنها تشتغل بجزء من هذه الطاقة ، ولم نعد قادرين على اصلاحها ، لأن وسائل اصلاحها فى الدول الشرقية ، ولو أننا طلبنا منها ذلك فلا أظن أنها سترفض ، ولكننا قفلنا الباب على أنفسنا .

والمعروف اننا كنا نصدر منتجاتنا لبعض الدول ، والآن لا نستطيع أن نبيع هذه المنتجات لدول متقدمة صناعيا لأن انتاجها أرقى وأجود ، وبالتالى لا استطيع ان احترف انتاجى عندها ، فأنا أصرف هذا الانتاج فى الدول التى فى درجتى من حيث الصناعة عن طريق تبادل المنتجات ، ونبيعها فى الدول العربية والدول الافريقية ، ودول الكتلة الشرقية ، وكان حصل فعلا أن جزءا كبيرا من انتاج الأثاث الخشبى كنا نصدره للاتحاد السوفيتى ، وبقينا الى عهد قريب اذا وجد هناك عروسة يعقد قرانها يذهب أهلها الى دمياط ويتفقون على عمل الموبيليا ، أما الآن فلم تعد دمياط بهذه المنزلة السابقة ، فقد انتقل الصناع المهرة الى دول أخرى للعمل بها ، واصبحنا الآن نشترى من موبكو روسيتى وبأسعار خيالية ، يعنى اذا أراد شخص أن يجهز حجرتين أو ثلاثة لابد أن يكون مليونيرا حتى يستطيع تجهيز بناته ، وكل هذا نتيجة للخلل الموجود ، وهذا لمجرد غلطة أو خطأ يترتب عليه نتائج وخيمة .

اننا حين نحاول حل هذه المشكلة أو تلافى هذا الخطأ فان الحل يكون بسلسلة من التصرفات تولد تصرفات أخرى خطأ فتحدث آثارا جانبية أخرى ، والأمثلة فى هذا كثيرة جدا . ونحن نريد أن نقول ان انتاجنا سواء الانتاج الزراعى أم الانتاج الصناعى قد تدهور كما ونوعا ، وكذلك أصبحنا محتاجين الى الخارج فعندما نريد أن نستورد من الخارج لابد أن نغطى ما نستورده من قيمة ما نصدره بصادرات منظورة كما نسميها فى الاقتصاد ، أو غير منظورة ، وهنا نكون كمن يؤدى خدمات للخارج مثل السياحة والخدمات المصرفية والخدمات الخاصة بالنقل ... الخ . فاذا كنا

لا نستطيع أن نصدر بقدر ما نستورد ، فسيحصل خلل فى ميزان المدفوعات فى علاقتنا مع الخارج .

وعلى هذا ينبغى لنا ان نعرف التزاماتنا بالنسبة للخارج ، والتزامات الخارج بالنسبة لنا ، فاذا كان هناك توازن بين الرقمين يكون الوضع صحيحا ، اما اذا وجدنا اختلالا كأن نستورد أكثر مما نصدر ، ونحن الآن مع الأسف نلاحظ أن الاختلال كبير جدا ، حيث لم يعد بوسعنا أن نغطى بصادراتنا ثلث وارداتنا ، مما يضطرنا الى الاقتراض الخارجى ، ولا يجوز أن ننخدع بكلمة معونات ، فليس معناها منحا لا ترد ، ولكن معنى المعونات انها قروض مشروطة بشروط ميسرة باعطائنا فترة سماح أطول ، وبفائدة نسبتها اقل من الفائدة الجارية فى الأسواق المالية ولكنها قروض على اية حال ، والقروض يجب أن ترد ، وقروضنا حتى آخر يونية الماضى بلغت ٢٠ بليون دولار .

وهذه القروض المدينة لا تدخل فيها القروض العسكرية ولا تدخل فيها ايضا التيسيرات الائتمانية ، مثل تاجر صاحب بضاعة لم يسدد ثمنها ، أو تسهيلات ائتمانية ، كل هذا غير محسوب ، ولكن القروض بلغت ٢٠ بليون دولار . ومن المؤسف هنا أمران : الأول أننا فى فترة يدخل لنا فيها من العملات الأجنبية اعلى من اية فترة فى تاريخنا ، حيث تدخل لنا الآن عملات أجنبية من رسوم المرور فى قناة السويس ، من عوائد البترول الذى كشف عنه واستردناه من سيناء ومدخرات تحويلات المصريين فى الخارج ، وكان فيه بند السياحة ، والسياحة الآن تدهور دخلها فى هذا العام ، وكانت احدى المصادر الكبيرة الحجم فى دخلنا فى مصر ، ولكن الآن وفى هذه الفترة تعتبر اكبر فترة نقترض فيها من الخارج ، فيكون هناك خلل ، حيث أن هذه الفترة التى يدخل لنا فيها ايراد ، فى الوقت الذى نستلف فيها اكثر برغم ان ليس هناك الآن تنمية حقيقية فى البلد ، ولا انتاج حقيقى أو بناء حقيقى .

خذ مثلا السيارات التى تروح وتجىء هنا وهناك ، والسلع المعروضة فى الفترينات بكثرة ، فهذه مجرد صورة مظهرية دعائية .

الأمر الثانى المؤسف أن بعض المسئولين عندنا يتباهون ويتفاخرون ،

كان الدكتور عبد الرازق عبد المجيد يقول أننا نقترض ونسحب من القروض المتاحة لنا يوميا ٧ مليون دولار ، وياليتنا نستطيع أن نسحب ١٠ مليون دولار ، يعنى أصبحت المسألة أننا نفاخر بأننا نستلف . والغريب أن حجته فى ذلك أن هناك فيه ثقة فى اقتصادنا والا ما قبلوا أن يسلفونا ، فماذا يقول أولئك الذين يقومون بتسليفنا ؟

اننا اذا رجعنا الى تقرير البنك الدولى لصندوق النقد الدولى فسنجد ان آخر تقريرين قدما فى أسوان فى الاجتماع الذى عقد هناك فى الشتاء الماضى ، كانوا يقولون أن ناقوس الخطر يدق ، وقالوا على مصر أن تتنبأ الى أن الازدهار أو الانتعاش أو عدم الاحساس بخطورة الحالة الاقتصادية الآن حيث أن العملات الأجنبية التى تدخل البلد من المصادر التى ذكرتها هى كمية كبيرة ، ولكن هذه المصادر يؤخذ عليها حالتان :

الحالة الأولى أنها مصادر غير مؤكدة وغير ثابتة ، وقد تتزعزع أو تهتز نتيجة عوامل خارجية . يعنى يقولون مثلا ان المدخرات المصرية فى الخارج ، فيمنعوا المصريين من العمل أو ينقصوا أعدادهم ، أو أن هذه الدول تعمل على حل فوائدهم والاستغناء عنهم باحلال عناصر من البلاد نفسها ، ومن بلاد أخرى ، مثلما حدث بأن يلجأوا أحيانا الى الباكستان أو للهند أو لغيرهما ، وأيضا ان حصلنا على قدر كبير من رسوم مرور قناة السويس نتيجة زيادة هذه الرسوم ، فلا نستطيع أن نزيدها باستمرار ، والا فلن تأتى السفن وتعبر قناة السويس ، بل ستلجأ الى رأس الرجاء الصالح ، اذا فانها ليست قابلة للزيادة المطردة .

والبترول مصدر من المصادر القابلة للنفاد ، والتقارير المقدمة تشير الى أن الاحتياطى المؤكد فى مصر يكفى ١٥ سنة ، ولذلك ينبهوننا باننا اذا لم ننتهز هذه الفرصة الآن ولدينا عملات يمكن أن تساعد فى بناء صرح الاقتصاد القومى الحقيقى لبلادنا صناعيا وزراعيا فستضيع منا هذه الفرصة، ولن نجد من يقرضنا بعد ذلك ، لأن القروض ستتزايد وتصبح غير كافية لسد الفوائد واقساط السداد ، ولن نجد من يقدم على اقراضنا بعد ذلك . ويؤكدون أيضا أنه من عام ١٩٨٥ ستبدأ حالة الانكماش ، فينبغى لنا أن نأخذ هذا التحذير بعين الاعتبار ، وطبعا لا نأخذ فى الوقت نفسه كل ما تقوله المنظمات الدولية أو الدول الأجنبية بالتسليم ١٠٠٪ فلابد أن

نمحصه أولا لأنه فى أحيان كثيرة يكون ممزوجا بالأغراض الخفيــة الدولية أو المصلحية ، أو الرغبة فى منعنا من الافادة من المصادر أو نوع معين من الانتــاج .

ولذلك فان هذا الكلام يعتبر فى مجموعه سليما وفى مصلحتنا بأن نتجه نحو الانتاج ، ونحو بناء صرح الاقتصاد القومى ، ومن هذا الاستعراض الاقتصادى نستطيع أن نخلص الى أن الحل الحقيقى لمشكلتنا ، اننا يجب أن نعنى بزيادة الانتاج للوصول الى هذه النتيجة ، وكل المشكلات الأخرى التى نعانى منها مترتبة على الحالة المرضية التى ذكرناها ، وهذا الدعم ليس سبب المشكلة ، ونستطيع أن نتساءل لماذا قررت الدولة دعم بعض السلع ؟ لأن الاستهلاك أزيد من الانتاج ، ولأن الدخول بها خلل فى مستوى الأجور والمرتبات التى لا ترتفع بنسبة الزيادة فى أسعار السلع الأساسية فى الحيــاة .

اذا فهناك خلل فى الانتاج ، وفى هياكل توزيع الدخل وهيــاكل الانتاج ، لأنه لا يزيد مع زيادة الاستهلاك وايضا فى هياكل التوزيع حيث لا يزيد مستوى الأجور مع زيادة الأسعار ، فتكون الدولة مضطرة مراعاة للسلام الاجتماعى أن تدعم السلع مع تحمل فروق الأسعار ، وتبيع السلع ليس بالسعر الذى يغطى التكلفة ويحقق هامش الربح المناسب لشركات القطاع العام لكنها تبيع بأقل وتتحمل الفرق ، وهذه هى النتيجة ، فلو كان الانتاج يزيد قدر متوسط دخل الفرد يزيد نتيجة التنمية الاقتصادية وعندئذ لا تكون هناك ضرورة للدعم ، وطالما أن هذا الوضع قائم يكون اى كلام عن الدعم ضــار .

ان من يتكلم عن الدعم ومحاولة التخلص منه على سنوات ويسدد الدعم نقديا فالسكر مثلا محدد سعره بكذا ، فنرفع الأسعار ونزود الأجور والمعاشات بنسب معينة أولا ، وليس كل الناس تأتى دخولها من أجــور ومعاشات ومرتبات ، هناك ناس تأتى دخولها من موارد ومصادر أخرى ثابتة ولا تزيد بزيادة الأسعار أيضا ، هل هذا الدعم يمكننا حسابه بدقة بحيث نرفع المرتبات بما يوازى هذا الدعم حقيقة ، أم أن هناك فرقا ، فماذا حصل وزادت الاسعار عد هذا ، فهل تزيد الأسعار مرة ثانية أم لا

بزيادة الأجور نفسها والمرتبات والمعاشات ستعمل قوة شرائية فى السوق وستسبب موجة جديدة فى ارتفاع الأسعار فهل ستعوض أم لا ؟هل تأخذون باليمين وتعطون بالشمال ، وفى هذه الحالة فكأننا لم نعمل شيئا ، ثم اننا اذا أعطينا دعما نقديا ، فليس كل الناس لديهم الوعى ، فهناك عامل لا يدرك الالتزامات العائلية ، فيأخذ الزيادة من مرتبه ويبعثرها على المقهى ، أو يقدم على الزواج للمرة الثانية بعد زوجته الأولى ، فوراء هذه العملية أشياء كثيرة ، واذا كان الدعم النقدى موازيا لما تتحمله الدولة فأين التغيير الذى لا يكون له لزوم ، وهذا بدوره يشكل أزمة .

وثمة اصلاحات كثيرة حاولنا ان نأخــذها فى الاعتبار فمن الناس من يقول ان طاقة البترول هى مصدر حقيقى قابل للنضوب والتفــاد ، لكن البترول موجود عندنا بسعر معين ، فيقول البعض أن المنتجات البترولية عندنا بأسعار اقل من الأسعار العالمية ، فلابد أن نرفعها ، فهنا يوجد دعم ضمنى لاننا كنا نستطيع بيعها فى الخارج بسعر عالمى ، وهنا بسعر داخلى، وهذا الفرق يكون من أجل الدعم ، ورفع الأسعار بالمستوى العالمى يقتضى عدلا أن نرفع المرتبات ، وفوق هذا المستوى لأن كل دولة يمنحهــا الله بمميزات وتتحمل فى الوقت نفسه بعض المتاعب من أجل هذه المميزات فهل يجوز أن أسقط من اعتبارى هذه المميزات حتى أبقى مثل الدول الأخرى لأعطى مميزات الدول الأخرى ؟

هل ارفع ثمن البنزين والسولار الذى يدخل فى تكلفة كل السلع أولا البنزين فى السيارات والمازوت المستخدم فى نقل المنتجات الغذائية سواء كانت زراعية من الحقول أم المواشى أم من المطــارات أم المصـــانع الى الأسواق المحلية ، اذا سترتفع أجور نقل السلع ، وهذا من شأنه أن يرفع كل السلع لأنه عنصر من عناصر التكلفة كأجور للنقل فيقولون النقـــل الآن أصبح بالبنزين فنفرق بين النقل والملاكى وهنا ستطرأ مشكلة لأن ارباب النقل سيحصلون على مخصصاتهم من البنــزين ، ثم يبيعــون منه لأرباب الملاكى ، ويأخذون فرقا أقل من الحكومة ، فتخلق سوق سوداء فى البنزين ، وما هو الداعى لهذا الوضــع ، لهذا اذا أردتم ان تعوضوا هنا فعوضوه فى حاجات أخرى كثيرة .

الآن توجد أبواب أخرى فى غير حاجة لرفع الأسعار ، فبالنسبة لاستهلاك الطاقة ، ليس لدينا مانع مادام القصد هو الترشيد الفنى ، فلا مانع من ذلك مثلما ، يحدث حيث نجد أحيانا الشوارع مضاءة حتى الساعة الثامنة صباحا أو أحد الناس يعمل عيد ميلاد أو سبوعا لابنه ، ويضيئى العمارة كلا والزينات الحكومية التى تقام فى المناسبات ، ومثل هذا يحدث أيضا فى المصانع ، ومن الناحية الفنية هناك طريقة صناعة الاسمنت وقد شرحها الدكتور هلال ، ومن الممكن عمل توفير فى استخدام الطاقة ، كل هذا جائز ومسموح به . عندنا التليفزيون يعمل للساعة الواحدة والنصف بعد منتصف الليل ، والاتجاه الآن نحو عمل ٣ قنوات بدلا من قناتين ، وهكذا يستمر العمل من الصباح ، والناس فى أعمالها حتى سيدات البيوت يعملن فى بيوتهن وتخرجن لشراء مستلزمات بيوتهن والتليفزيون يعمل بصفة مستمرة الى الساعة الواحدة والنصف بعد منتصف الليل ويستيقظ الناس فى حالة من التعب وعدم القدرة على الذهاب لميادين العمل ، وحتى فى الريف تغيرت العادات القديمة الى حد كبير ، فبعد أن كان القرويون ينهضون من نومهم مع شروق الشمس ، الآن يظلون نائمين الى وقت متأخر بسبب متابعة برامج التليفزيون الى الساعة الواحدة والنصف صباحا .

وهناك أبواب كثيرة يمكن الاقتصاد فيها ، فالكهربا مثلا الشخص الذى يستعمل لمبتين للمذاكرة مع أسرة محدودة الحال فى الماضى كان هناك عداد تجارى وعداد ثان الآن تم الادماج مع بعضهما فى صورة شرائح ، وحتى الغاز الطبيعى فى مصر الجديدة رفعوا عنه الدعم ، فأنابيب البوتاجاز الآن مدعمة فلماذا يغيرونا ويضعون بدلا منا الانابيب التى توصل الغاز للبيوت اجباريا ، وانتقوا بعض الأحياء على أساس تصور أن كل من بها من ميسورى الحال فيحسبوا ما يوازى أنبوبتين ويكون السعر الذى يقابل الأنابيب المدعمة التى تزيد بعد ذلك لأنه غير مدعم فيزيد ويزيد ، ومن اجل هذا يشعر كثير من الناس أن المبالغ التى يدفعونها عالية وليسوا منتبهين أنه بعد الحد الأول الأدنى يساوى ثمن أنابيب البوتاجاز يرتفع ارتفاعا كبيرا فيتخيل الناس أن بالعداد خللا .

والذى نريد الوصول اليه أن الدعم هو نتيجة للخلل الاقتصادى الموجود وليس هو السبب ، وليس من الحكمة أن أعالج النتيجة وأترك

السبب الأصلى ، كذلك بقية المسائل الاخرى تجد المشكلة نفسها مثل الاستيراد بدون تحويل عملة ، وهذا معناه أنه ليس لدينا عملة داخلية اجنبية نحصل عليها من نتيجة التصدير وندفع منها ثمن الواردات ، والذى يحدث أن الذين يستوردون يروجون للمصريين الذين فى الخارج ، ويزيدون لهم ويشترون من خيراتهم بسعر أعلى من السعر الذى تدفعه مصر بالعملة الأجنبية ، يعنى الدولار مثلا حددوا له ٨٤ قرشا بالأسلوب التشجيعى ، وهناك يقولون له مبلغ جنيه ، وعلى هذا تجمع مدخرات المصريين الذين بالخارج ويشترون بها سلعا ، تدخل تحت وطأة السيطرة على نوعيتها . طبعا هناك جزء استفادة من هذه العملة باستحضار قطع غيار سيارات بحيث أننا لا نقدر أن نحدد فى أسعار الاستيراد على تحديد الأصناف كلها تحديدا دقيقا بحيث أننا كنا نجد عجزا فى بعض الأشياء . يعنى طبقة الحرفيين مثلا تقول الجملكة ناقصة ولا توجد صنفرة ولا توجد مسامير تلاووظ مثلا مقاس معين .

وعلى هذا لم نعد نقدر أن نقول ما الذى نستورده ، والأحسن أن نقول ما الذى لا يستورد ، لأن المنع لما يحدث على سلع معينة كمالية جدا أو منتج كما فى الداخل نستطيع أن نقول هذه ممنوعة لأنها ستستنفد رصيدنا من العملات فى سلع كمالية أو نجد بدلا منها انتاجا محليا . الحاصل مع الأسف أن اخواننا الذين يستوردون يتاجرون بجزء كبير منها جدا الى سلع كما يقولون أساسية استفزازية يعنى كمالية الكماليات ، وغالية الثمن ، ويتلاعبون فى أسعارها وفواتيرها وهامش الربح المحدد بالقرار ١١٩ أ فى حدود ٣٠٪ لا يحترمه أحد ، ويقدمون فواتير وهمية بحيث يظهر المكسب الرسمى ٣٠٪ والحقيقة أن ربحهم ١٠٠٪ أو ٢٠٠ فى المائة .

وعندما نتكلم عن الاستيراد بدون تحويل عملة فأين يكون العيب ، العيب يكون فى أمرين : الأول : اننا ليس لدينا تصدير صادرات تمكنا من الحصول على الواردات بغير طريق الاستيراد بدون تحويل عملة . الثانى : اننا ليس لدينا استثمارات فى الداخل نستطيع اقناع المصريين بها فى الخارج فنقول هاتوا مدخراتكم لاستثمارها فى هذه المشروعات ، وستأخذون عليها أرباحا أو عوائد تحقق لكم مثل الذ تأخذونه من بيعها ، فانا أترك هذه وأعمل قيودا ادارية لمنع الاستيراد بدون تحويل عملة ، وهذه مسألة

صعبة وصعب تنفيذها ، مع جهود التهريب الجمركى الذى يلغ كل حد ؛ لأن عندنا منافذ تهريب غريبة كما هو الحال فى بورسعيد ، فالسلعة التى دخلت بورسعيد ودخلت الأراضى المصرية ، نسبة ما حصل على ما ورد منها من رسوم جمركية ١٠٪ والباقى قدم داخل البلاد عن طريق التهريب . حيث كان فى الأول هناك ناس مستفيدة ، لأن هناك فرقا بين ان تكون المدينة حرة ، فرقا بين أن منطقة فى بورسعيد منطقة حرة ومعنى منطقة حرة من الأصل ، مثل سنغافورة ومثل هونج كونج ، أى تأتى سلع من الخارج اما تخزن فى هذه المنطقة أو يدخل عليها عمليات تصنيع أو تجميع أو تغليف .

هناك سيارات تأتى من أمريكا لتباع فى الشرق الأوسط أو المنطقة العربية فبدلا من استحضار سيارات امريكانى فورد او شيفروليه أو خلافه مجمعة تأخذ حيزا كبيرا فى البواخر ، فهم يعدونها على هيئة قطع فى صناديق ، وتأتى المنطقة الحرة تركبها وتبيعها فى كل الدول العربية ، وعلى هذا تدخل المنطقة بدون جمرك وتخرج بدون رسوم جمركية ، كأن المنطقة الحرة هذه خارج الأراضى المصرية من الوجهة الجمركية .

والحاصل أن منطقة بورسعيد لم تعد كذلك ، حيث تأتى اليها السلع لكى تنتقل الى داخل البلاد . والمفروض أن اية سلعة تنتقل من المنطقة الحرة الى داخل البلاد ، وتدفع على الحدود رسوم جمركية لأنها قادمة من الخارج . واصبحت بورسعيد كلها منطقة حرة فيتسرب منها الى الداخل. وبخاصة أن موقعها كمدينة على بحيرة المنزلة مفتوحة للتهريب ، اذا هذه العملية فى حاجة الى اعادة نظر ليس بالغائها لأوضاعها فى حدودها ..

يقول البعض ان هونج كونج وسنغافورة فيهما صناعات مختلفة نعم! ولكن بمساعدة من فى وقت من الأوقات ؟ ساعدت فى هذا لماذا ؟ لأن هونج كونج كانت جزيرة تابعة للصين وكوريا ايضا لغرض سياسى أن يعملوا حواجز سياسية اذا فيه يد ساعدت فى هذا ، ويجب أن تمد الحكومة يد العون لأن البورسعيدين يقولون اننا عندما نعمل مناطق صناعية فى بورسعيد ، فاننا لم نعتقد فى بورسعيد على وجود يد عاملة ماهرة تنفع فى شىء من هذه الأشياء الا شىء واحد يقومون على أدائه باتقان وهو عملية البمبوطية وتموين المراكب التى يوصلون لها المياه والأكل والشرب ،

وهذه العملية تقوم بها الشركات الآن عن طريق القطاع الخاص ، أما القطاع العام فلا يستطيع القيام بها .

واذا فعلى الحكومة أن تنشيء لهم أماكن ومصانع ، وتنقل لهم الأيدى العاملة من الداخل من مناطق معينة للعمل فيها ، وتعمل التيسيرات والتسهيلات اللازمة وتسلمها للناس كى يديروها ، ومن ثم توجد النواة التى يبنى حواليها ، انما ليست هناك رأسمالية مثلما قلنا فى الداخل . ان الرأسمالية بالفساد الخلقى والفساد الوطنى لا تكون مثل الزمن السابق ، أيام نشأة بنك مصر طلعت حرب عن طريق رأسماليين جمعوا رأسمال بنك مصر تحت دافع الكسب لأنفسهم ، الكسب الحلال وليس الحرام وفى الوقت نفسه قاموا ببناء اقتصاد مصر ، فبنوا لنا الغزل والنسج فى المحلة التى مازالت حتى الآن ، وعبود عمل لنا مصنع السكر ، ومصنع السماد فى السويس وهو يعمل لغناه وثروته ، لكن البلد مستفيدة ، ولكن الآن وللاسف أصبحوا رأسماليين بدافع الكسب السريع فى عمليات لا تعود على البلد بنفع دائم ، ولكنها عمليات مريبة أو غير مشروعة .

وعندنا ظاهرة رشاد عثمان ، وانا أقول انها ظاهرة وليست قضية شخص او فرد ، وهذه ظاهرة موجودة ، ولها أشياء كثيرة موجودة فى البلد وتعم الأرجاء ، وانتقلت الينا جميعا ، واصبح كل واحد شاب أو تاجر ويعمل فى الحياة الاقتصادية أو غير الاقتصادية يريد الكسب المادى السريع بأقل جهد ، وفى أقصر وقت ممكن ، وهذه مسألة خطيرة جدا .

انظروا الى التجار البورسعيدين بعد أن ذاقوا الكسب الفاحش أصبحوا يترددون على كباريهات شارع الهرم ، ويقدمون النقطة للمغنيات والراقصات بشكل غير معقول والمعروف أن العرب أرباب البترول هم الذين كانوا يترددون بكثرة على تلك الأماكن أصبح المال يجرى الآن فى أيديهم بلا حساب وبلا جهد ، ولا يقدرون قيمته ، اذا لابد ونحن نقدر تضحيات أبناء بورسعيد والقناة وقت الهجرة أثناء الحرب ، وقد عوضوا فى الفترة التى مضت ، ولا زلنا نقول بعدم حرماتهم ، ولكنهم لا يقبلون بوطنيتم المعروفة عنهم أن يكونوا خنجرا فى ظهر الاقتصاد القومى أن يكسبوا ، فهذا على العين والراس ، ولكن الكسب المعقول بما لا يتعارض ولا يضر بالاقتصاد القومى .

اذا فنحن فى مسيس الحاجة الى الانتاج والاستزادة منه والتوسع فيه ، وهذا يتطلب وضع خطة وتخطيط . وهناك بعض الناس ممن كانوا

يخشون من كلمة تخطيط فربما يكون معناها شيوعية او اشتراكية متطرفة ، ولذلك حتى فى لبنان عندما أرادوا أن يسموها تخطيط سموها وزارة التصميم ، حيث أن التصميم لا يعنى تصميم الارادة ، لأن كلمة تخطيط كلمة مزعجة ، فالوا يوجد تخطيط الآن فى كل دول العالم ، فى السعودية فيه تخطيط وفى فرنسا يوجد تخطيط . والتخطيط قسمان : قسم يخص القطاع الحكومى والقطاع العام ويكون تخطيطا ملزما ، فما يخص القطاع الخاص يسمى فى فرنسا تخطيطا موجها ، بمعنى أنه يبين للقطاع العام اتجاه الأسعار ولأى شىء يكون الانتاج فيه أحسن ، ويجد أسواق أحسن ، ونكون محتاجين له فى الداخل ووسائل تصريفه فى الخارج ميسورة ، وهذا من باب المعاونة فيه ، والتحرك فى حدود هذه الخطة التوجيهية ، وفيهما مؤشرات للاسعار وللتصدير والانتاج العالمى ... الخ . بحيث يستطيعون التحرك حسب الخطة المقررة التى وجدت بناء على هذه المعلومات ، وفى حدودها ، ولا يكون قطاعا خاصا ممتلكا يؤدى الى نتائج سيئة نتيجة انهم اما أن ينتجوا بكثرة أو يستوردوا بكثرة بالنسبة لسلعة معينة بينما نحتاج لسلع معينة اخرى فلا نجدها .

لابد اذا من وضع خطة للتنمية الاقتصادية ، وعماد هذا هو الانسان ، والانسان هو الغاية والوسيلة فى عملية التنمية ، لأن الغرض الأساسى هو التنمية واجهاد انفسنا فى الانتاج استهدافا الى رخاء الانسان وسعادة المواطن ، ونحاول رفع مستوى معيشته ، ونستطيع بالتالى أن نتطور به حضاريا وذهنيا واجتماعيا . هذا هو الهدف وأيضا الوسيلة هى الانسان ، لأن الذى يقوم بتنفيذ الخطة هو ذلك الانسان ، وان لم يكن لدى المواطن الاخلاص والثقافة والوعى والتدريب أو التعليم المهنى أو الحرفى المطلوب فلن يستطيع تحقيق الخطة المنشودة .

ونحن اذا تأملنا اليابان التى ليس لديها مواد خام فانها برغم ذلك دولة صناعية من الطراز الأول بسبب الانسان . والمانيا الغربية هزمت فى الحرب ودمرت ولكن بسبب الانسان الالمانى استطاعت أن تعيد مجدها من جديد ، فلو كان عندنا الانسان القوى المخلص الذى يملك الارادة لبناء البلد ، وهناك خطة سليمة ووجدت البيئة الصالحة بدون فساد وبدون انحراف والمعلومات الصحيحة والبيانات الأمينة وبدون تفشى الرشوة وتوافر الاخلاص من اجل صالح البلد فالتعليم يصبح عليه دور كبير ، عليه دور

فى تكوين الامم ودور فى التربية الخلقية والروحية والمثل العليا والمبادىء القويمة سواء من حيث المواد نفسها التى تدرس أو القدوة التى تعطى عن طريق المعلمين والمعلمات ، كل هذا يربى النشء ، على انه يؤدى عمله باتقان وكفاية وأمانة ، وهذا هو أول بند من البنود المطلوبة من التعليم .

ثانيا — من الناحية التعليمية نريد الاهتمام بالتعليم بحيث يعد لنا العناصر البشرية المطلوبة فى التخصصات اللازمة لتنفيذ خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، ولكن الحاصل الذى نراه ولا يخفى على أحد ، وهذا شىء مؤسف ، اننا نهتم بدراسات جامعية غير مطلوبة ، بينما الحرف أو المهن التطبيقية اللازمة للحياة الاقتصادية أو الاجتماعية لا نعطيها العناية الكافية ، وهذه الأشياء ليست خافية الآن على المسئولين عن التعليم ، ولكن ليست المسألة مسألة مجرد ادراك للاهمية ، ولكن توفير الامكانات ، واتخاذ الوسائل لكى نصل الى النتيجة المطلوبة — اذ كيف انشىء تعليما صناعيا ، فى الوقت الذى نرى فيه الورش الصناعية فى المدارس قديمة ومستهلكة ولا تساعد فى تكوين العناصر الصناعية المطلوبة .

ونحن نرى فى الزراعة ايضا ، مازالت المسائل تسير فيها بطريقة نظرية بعيدة عن الاتجاهات العلمية اللازمة ، نحن فى الزراعة مثلا لابد أن نتحول الى ميكنة زراعية ، ميكنة ليست على الطريقة الأمريكية التى لديها مساحات واسعة وتحتاج ماكينات ضخمة غالية تخدم تلك المساحات المتسعة ، ولكننا نريد ميكنة زراعية صغيرة تخدم مساحات محدودة ، ومع صغار الملاك والحائزين . لقد تحولت القرية من قرية كانت منتجة تمد المدن بالخيرات ، وكان الطلبة الذين يجيئون من الاقاليم للدراسة بالقاهرة يصل اليهم البيض والزبد والجبن والخبز والفطير ، وكل الخيرات من البلد . الآن حتى الخبز يقف الناس فى الطوابير ويشترون البيض من المجمعات ويشترون الدجاج المجمد .. واصبحت القرى مع الأسف مراكز استهلاك بعد أن كانت مراكز انتاج ، وهذا يفتح امامنا فتحة لا أول لها ولا آخر لها ، وأمام الحكومة ذاتها .

اذا الواجب أن ندرك هذه الغلطة فنبادر بعمل عمليات مزارع انتاج البيض الكبيرة والدواجن الضخمة مثل سويسرا والنمسا وأمريكا . فحين نستحضر مصنعا ضخما لينتج البيض والأفراخ فطبعا سيكون مكلفا تكلفة باهظة لأنه يحتاج الى مدير ومجلس ادارة ومدير علاقات عامة ونقل الانتاج

للاسواق المحلية بالسيارات شيء مكلف ، فلو اننا عملنا فى الداخل فراخات وحضانات وحاجات للانتاج المحلى من الممكن تصنيعها هنا محليا ، وموجود لدينا مشروعات من هذا النـوع موزعة على القرى الـ ٣ مليون حائز حتى لا يستكفوا محليا فى القرى وتأتى بفائض للمدن ، ولكننا أهملناها ونقلنا عن الخارج بدون دراسة مثل المزارع السمكية بدلا من أن نحاول استغلال الأسماك الموجودة فى البحيرات الطبيعية عندنا مثل بحيرة السد العالى والبحيرات المتعددة من البردويل ومريوط والمنزلة وقارون وشاطىء البحـر الأحمر يمكن البحر الأبيض الأسماك فيه قلت نسبيا ، ومجرى النيل كله نجد للأسف الشديد اننا نترك هذا كله وننشىء بحيرات صناعية فى أراض نقتطعها بدلا من أن نزرع أرض ونستمر فى تجفيف البحيرات كى نحولها لأراض زراعية . ولكن الأفراد الذين يقومون بعمل مزارع سمكية يكسبون ويعملون هذه المشروعات بقصـد الأرباح التى توزع والمكاسـب تزيد والمليونيرات وعددهم ١٧ ألف بليونير .

لابد اذا من الاهتمام بالتعليم الفنى كى نخدم اغراض التنمية الاقتصادية وحينما درسنا ورقة العمل فى المؤتمر الاقتصادى قالوا لنا فى كل سـنة فيه ٤٠٠ ألف شخص فى حاجة الى فرصة عمل ، ولا يمكن تشغيلهم على طريقة تشغيل العاطلين وخريجى الجامعات وتصير بطالة مقنعة ، والدولة تدفع مرتبات دون عمل فالكل يتقاعس ، وهذا يؤثر بدوره على معنويات الذين يشتغلون ، ويحدث حالة احباط ويعطل العمل ، وتتوه المسئوليات ، ويتولد عدم الرضا والتذمر .

البلد الآن بها مجتمعان مجتمع انفتاحى ومجتمع داخلى فى هذا المجتمع الانفتاحى ، فنجد أن الخريج الجديد قد يحصل على ٢٠٠ جنيه شهريا . اتصل بى مستشار فى القضاء وذكر لى أن ابنه الحاصل على ليسانس الحقوق وهو الآن فى نهاية العمر ومرتبه اقل منه وابنه تسلم عمله فى شركة استثمار فماذا يكون تأثير ذلك على معنويات الناس . والمطلوب فى ضـوء هذه الظروف وفى ضوء واقعنا ليس الغاء مسألة تشغيل الخريجين ، فهذا فى حد ذاته أسهل شيء على الحكومة والخريجون يتتابع تخرجهم بدون خطة مرسومة ، وبدون مراعاة التخصصات التى نحتاج اليها فى داخل وخارج العالم العربى والأفريقى وتصير فى البلد بطالة ، وهى مسئولة عن خلق فرص عمل حقيقية فى الداخل أو الخارج فى تشغيل هؤلاء ، مع توجيههم

منذ المبتدأ الى التخصصات والاتجاهات المطلوبة لكيلا تبقى هناك عمالة مقنعة أو بطالة مفتعلة أو عمالة زائدة .

الحل اذا ليس مجرد التخلص من ظاهرة موجودة ، لا ! وانما نعالجها من أساسها ، ولست أقول أن هناك زيادة سكانية فماذا نفعل بها . اننا نرى اعلانات كثيرة من حولنا وليست هناك فائدة وتصاوير وأغانى محمدين وحسانين وليست هناك أية فائدة . ان أى نظرية اقتصادية من المشاهدة أنه كلما ارتفع المستوى الثقافى للناس كلما قل النسل بدون محمدين ولا حسانين ، ونحن نرى ذلك فى حياتنا العملية بين العائلات والأشخاص المثقفين فى المدن وانظروا الى العائلات فى الأسر غير المثقفة أو الريفية ، فاننا لا نستطيع أن نوعى لتحديد النسل وتشخيص وسائله ، فالذى يقتنع بالتحديد هم المثقفون ، فانى أقلل النسل عند الأسر الأكثر فى استعدادها لتربية النشء ، ويبقى من ليس لديه استعداد لذلك ، ومن ثم تزداد الحالة سوءا ، يعنى أزيد المثقفين اقتناعا ، واسهل لهم الوسائل على تحديد النسل وهم الأقدر على تربية أجيال صالحة للبلد ، أما الآخرون فلن يقتنعوا ولو خلقوا لهم فتوى من شيخ الأزهر . والعمل الايجابى هو كيف أرتقى بهؤلاء حضاريا وتعليميا وثقافيا ، وكيف أوجد فرصا حقيقية للناس الذين يتخرجون وأوجههم فى التعليم ، ولا أنتظر الى أن يصلوا الى الثانوية العامة وتصير حالة طوارىء فى أنحاء البلاد ، وتشتعل المعركة الحربية بمناسبة الثانوية العامة وتترقب البلاد كلها نتيجة الثانوية العامة . ولكى نمتصهم نتجه الى الجامعة ونلحقهم بها بلا حساب وبلا ضابط ، وهذا أمر سيىء .

ولابد من الاهتمام بالتعليم الفنى ، وهذا يتطلب استعدادا كبيرا فى كيفية توجيه الناس لهذا النوع من التعليم ، مع محاولة تحسين النظرة الاجتماعية قبله بفتح فرص التعليم لمواصلته مستقبلا ، ونبادر بتعديل مستوى الأجور ونظام الأجور والنوعيات ، ولا يكون صاحب المجموع الأقل هو الذى يذهب الى التعليم الفنى والمجموع الأكثر هو الذى يتجه الى الكليات الأخرى كما يحدث الآن ، ولابد من عودة الى استخدام اسلوب البطاقات المدرسية لمتابعة استعدادات وكفايات الطلاب منذ دخولهم ميدان التعليم أول وهلة ، وبخاصة بالنسبة للتعليم الأساسى الذى يجرى التركيز عليه فى الفترة الراهنة .

التعليم وقضايا الشباب

من محاضرة ألقاها السيد

الاستاذ علي عبد الرازق

الوزير الأسبق لوزارة التربية والتعليم

بدار الرابطة في ٤ من مارس ١٩٨٢

في الفترة الأخيرة تحدث كثير من المفكرين عن الأساليب التي ينصح بها لعلاج قضايا الشباب ، ومنهم من فجر الموضوع من زاوية معينة ومنهم من تعرض لزوايا مختلفة .

وانني سأتعرض لقضايا الشباب من الركيزة الأساسية التي تبني الشباب للحاضر وللمستقبل ، وفي تقديري أن هناك عددا من المسلمات يحسن أن نتفق عليها أولا .. منها :

١ — أن تربية جيل يجب أن يشترك فيها البيت والمدرسة .

٢ — أن حديثي هنا ينصب على الغالبية وهي المقياس ، وليس على الأقلية وهي الاستثناء ، فلا أتحدث عن طلاب مدارس اللغات مثلا ، ولا عن بعض المدارس المتميزة بالموقع والمدرسين ومستوى الآباء ، وانما حديثي ينصب على التعليم في المدارس العادية المنتشرة في كل مكان في المدن المختلفة وفي القرى وفي الأحياء الشعبية .

٣ — ومن هنا يجب أن نتفق على عدم الاعتماد الكافي على البيت في تأدية رسالته التربوية كاملة ، لأن جانبا كبيرا من الآباء والأمهات من المنشغلين بقضايا الحياة لسبب او لآخر أو من الأميين ، ولم يبق أمامنا الا دور المدرسة

فى تعليم النشء وتربيتهم وهذا قدرها فى مجتمعنا ، ولا مفر من مواجهته .

ومن هنا .. الا يجدر بنا ونحن نحلل قضايا الشباب ونشخص مشكلاتهم ان نبحث عن الأسلوب الذى اتبع فى تربيتهم وفى تعليمهم ، كيف شبوا ؟ وعلى اى شىء شبوا ؟ ثم نتساءل هل الشاب الذى نشأ على أساس سليم منذ البداية فاهما متوازنا مدركا واعيا مجربا .. هل هذا يستوى مع شاب لم ينل نصيبه من هذا كله بالقدر الكافى ؟ وهل تتطابق تصرفاتهما فى الحياة ؟ أو على الأقل تقترب ؟ أم هل تتباين ؟! . ان المنطق يقول ان التباين يكون هو النتيجة فى أغلب الأحوال .

ومن هنا إكاد أجزم بأن من اهم أسباب التصرفات التى تصدر عن غالبية الشباب — ونراها نحن غير عادية وهم يرونها عادية — من أهم أسبابها ما نشأوا عليه فتأثروا به تعليميا وتربويا منذ البداية ، وعلى مدى المراحل التعليمية المختلفة .

يلتحق الطفل بالمدرسة الابتدائية ، وبلا مقدمات يجد انه مطلوب منه ان يتعلم كيف يقرأ وكيف يكتب وبصورة سريعة ، فلا توجد فرصة لارشاده منفردا ، وان وجدت فهى غير كافية ، فلا الوقت ولا عدد التلاميذ يسمح بذلك .. انها بالنسبة له أزمة يزيد من حدتها .

انه مطلوب منه أن يقوم بعمل الواجب فى المنزل ثم يجد أنه مطلوب منه أن يحفظ أشياء ويرددها دون فهم أو وعى ، وتأتى الامتحانات ليردد فيها ما حفظه .. وتمر الشهور والسنون فيتخلف عن الركب من يتخلف ، ويصمد من يصمد ، ولكن الازمات لا تنقطع . والرعاية الصحية لا تسعف التلميذ ، واحيانا يشده سوء التغذية الى الوراء . وتمر السنون وينتقل الصامدون من فرقة الى اخرى ، ومن مرحلة الى مرحلة والأسلوب لا يتغير . حفظ ما يستطيع حفظه فان لم يستطع فليحضر اليه المدرس فى منزله لمعاونته على ما لم يستطع حفظه ، فاذا اتى الامتحان يضع فيه ما استطاع ان يحفظه ، وبقدر ما يضعه يحصل على درجات ، ومن هنا تكثر الملخصات فى الكتب الخارجية مركزة على النقاط المطلوب حفظها كما هى مدربة الطالب لا على كيف يتعلم ، بل كيف يحصل على الدرجات .

من ناحية أخرى مطلوب من التلميذ ان ينزوى فى منزله بعد المدرسة أو يلعب فى الحارة أو الشارع فلا مجال لتربية رياضية ، ولا مجال للقراءة فى أغلب الأحيان ، لأنه لم يتعود عليها منذ الصغر ، وليس له هوايات تذكر ، ويستمع فى المنزل وفى الشارع الى وسائل وسلوكيات كثيرة قد تتعارض وما حفظ فى المدرسة ولا يستطيع أن يناقشهما لأنه لم يتعود المناقشة أو الاستنباط ، ولأن ما تعلمه هو فى بعض الأحيان لا يرتبط كثيرا بما يجرى حوله .

ولذلك فان التساؤل البديهى هو : هل الطالب الذى لم ينل حظه من الأساليب التربوية الحديثة فى نشأته منذ البداية نشأة لا يد له فيها ؟ هل يستوى هذا الطالب فى تصرفاته وفى أسلوب معالجته للامور والطالب الذى نشأ من الصغر بأساليب تربوية سليمة كما نرى ذلك فى اساليب وتعليم ومدارس العالم المتحضر ؟

هل ننتظر من شاب تعود منذ الصغر على الحفظ فحسب ، لا يمارس رياضة لانها غير موجودة ، ولم يعرف أهم مقومات التكوين من تذوق فنى وذهنى بصوره المختلفة ، ولا يحب القراءة لأنه لم يتعودها ، ولم تتح له فرصة التفكير والاستنباط والفهم والمناقشة لان أدواتها غير متاحة ، وفرض عليه منهج دراسى لا يمت الى واقعه وبيئته وأحاسيسه بصلة فضلا عن أزمات المرض والغذاء ان وجدت . ثم ينتقل من بيئته الى بيئة جديدة ليستكمل تعليمه العالى فيجد التناقض فى أبناء فرقته وفى كليته وفى جامعته ثم فى مجتمعه الكبير .. هل ننتظر من هذا الشاب أن يكون سلوكه سويا مع زملائه وفى مجتمعه ؟ الا تؤثر فيه كل تلك الرواسب ؟

تعرض المجلس القومى للتعليم منذ انشائه للعديد من قضايا التعليم لم يترك شيئا الا درسه وفحصه من جميع الجوانب ، وأصدر توصيات لا حصر لها ، ولن أتعرض هنا لهذه الدراسات ، ولن أتعرض لدراسات وبحوث رجال الفكر التربوى ، فلا يوجد من المشتغلين بالتعليم الآن — تخطيطا او تنفيذا — من لا يعرف هذا كله ..

ولكن الخواطر تتزاحم ، الا يجدر بنا بالنسبة لقضايا الشباب أن نهتم الى جانب الجهود الجادة التى تبذل أو التى يعبر عنها فى كافة أجهزة الدولة

رسمية وشعبية وبين كبار مفكرينا لمعالجة هذه القضايا، الا يجدر بنا بالاضافة الى ذلك أن نهتم بالمدى الطويل ، بالنظرة البعيدة الى شباب المستقبل الذين يمثلونهم اليوم وغدا صغارنا الذين سيلتحقون بأولى مراحل التعليم ونحاول ونكافح فى سبيل تعديل المسار مهما يكلفنا ذلك من أموال ومن جهود ومن مثابرة ومن استمرارية فهذا هو العلاج الحقيقى لقضايا المجتمع جميعهـــا اجتماعية واقتصادية وانتاجية وسياسية وكل شيء .

تناقش شعبة التعليم العام بالمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى فى هذه الأيام تقريرا أعدته لجنة من ستة من اكبر اساتذة كلية التربيـــة الأم الحاليين المتخصصين فى المناهج عن « دراسة تحليلية للاتجاهات العامة عن المناهج الدراسية » .

وانى أنقل هنا بعض التعبيرات التى تضمنتها هذه الدراسة :

« ان المجتمع على الرغم من تعبيره عن مفاهيمه وقيمه وآماله وتطلعاته وتوقعاته من أبنائه ، الا أن ذلك لم يعبر عنه فى فكر تربوى محدد وواضح الملامح والأبعاد ، ولذلك اقتصر فى هذا الأمر على صياغة أهداف براقـــة تحتوى على شعارات مستمدة من فلسفة المجتمع وثقافته وخطه السياسى والاجتماعى دون التزام حقيقى بهذه المسائل كلها سواء على المســـتوى التخطيطى أم على المستوى التنفيذى للمنهج ، ومن هنا يحدث الانفصال أو التباعد بين الصورة التى يرجوها المجتمع لأبنائه ولصوره التى يتم اعدادهم فى اطارها والتى يتخرجون بها » .

وفى مكان آخر تقول الدراسة :

« ان المتعلم من حيث خصائصه العظيمة والوجدانية والجســـمية والصحية والاجتماعية يعد أساسا جوهريا من أسس المنهج ، بمعنى أنه فى ضوء ما يجرى من دراسات فى هذه المجالات يتم اختيار خبرات المنـــاهج وتنظيمها وتنفيذها ، وعلى الرغم من وضوح هذا المبدأ والدراية الكاملة بكافة تلك الخصائص ، الا أنه يلاحظ أن المناهج لم تجعل من المتعلم محورا لها حتى الآن أو حتى الأقل أحد المحاور الأساسية لها ، وهذا يرجع الى عدة عوامل من أهمها التكلفة العالية لهذه النوعية من المناهج ، وكذا نوعية المعـــلم

والمبنى المدرسى واسلوب الادارة المدرسية ونوع الاشراف الفنى واساليب التقويم المستخدمة » .

وتقول الدراسة أيضـــا :

« اننا مازلنا بعيدين عن ادراك العلاقات الطولية والعرضـــية بين أساسيات المنهج ومكوناته ، فهى شبكة معقدة من العلاقات لا يجب الاستهانة بها أو التقليل منها ، وأدى ذلك الى النظرة الجزئية الى المنهج ، واصـــبح الكتاب المدرسى هو المنهج الدراسى ، وأصبح المعلم هو مصدر المعـــرفة وأصبح الفصل الدراسى هو المكان الوحيد الذى يحدث فيه التعلم ، وأصبح الامتحان بصورته التقليدية هو معيار النجاح أو الفشل ولا معيار غيره ، وما الى ذلك من الظواهر الناتجة عن عدم ادراك الصلة بين الأساســيات وعناصر المنهج » .

وتستكمل الدراسة ذلك فتقول :

« اننا مازلنا غير مدركين للادوار الحقيقية للمعلم وهو يتناول المنهـــج على المستوى التنفيذى فهو لا يزال ناقلا للمعرفة الى عقول التلاميذ ، ولذلك فهو لا يمارس ادوار المبادأة أو التجديد والابتكار والبحث الميدانى حتى الآن، وهذا يرجع بطبيعة الحال الى ان مناهج المادة الدراسية السائدة فى مدارسنا حتى الآن لا تتطلب من المعلم أن يمارس تلك الأدوار ، بل انها لا تتطلب منه أن يكون على مستوى متطور من الناحية العلمية والمهنية ، وانما يكفى ان يكون قادرا على نقل ما يوجد فى كتاب مدرسى الى عقل بشرى » .

وناقشت الشعبة هذه الدراسة على مدى ثلاث جلسات آخرها هذا الأسبوع ، وكنت أتأمل كثيرا ما يدور من مناقشات ، ولم يكن مفاجئا لى ان جميع أعضاء الشعبة لم يؤيدوا ما جاء بالدراسة فحسب بل زادوها واضافوا عليها وشخصوا وعالجوا والتمسوا العذر أحيانا ولم يعترفوا به أحيانا أخرى وكانوا جميعا موضوعيين عمالقة فى غيرتهم وحماستهم ، سبعة عشر عضوا كانوا يتبارون جميعا فى اثراء المناقشة منهم وزراء سابقون فى التعـــليم والبحث العلمى ومنهم استاذان للتربية تتلمذ على ايديهم اساتذة التربيـــة الحاليون ومنهم سته من وكلاء وزارة التربية والتعليم ممن كان لهم مواقع مرموقة فى التخطيط والتنفيذ ومنهم اثنان من عمداء كليات التربية الحاليين

ومنهم عمداء سابقون وخبراء سابقون وحاليون بالوزارة ومن هؤلاء جميعا من راس لجان تطوير المناهج فى الفترة الأخيرة أو شارك فيها فضلا عن اشتراك بعض أساتذة كلية التربية ممن اعدوا الدراسة .

ماذا يحدث فى الخارج .. أساليب التربية الحديثة هى المطبقة ، كل ما يتحدث عنه رجال التربية هنا منفذ هناك بالكامل : الفهم .. المناقشة .. التجربة .. القراءة .. المبادأة .. كل هذا يحدث من البداية .. والامتحانات المتتالية يومية واسبوعية وشهرية تقيس كل ذلك .. والمعلم مدرب مبتكر يعيش العملية بكل أحاسيسه تساعده فى ذلك مناهج مدروسة مجـربة يعتمد واضعوها على أسس علمية تأخذ كل شيء فى الاعتبار وكتب معينة قد تختلف فى ادارة تعليمية عن أخرى أو حتى بين مدرسة وأخرى ولكن المهم أنها تحقق أهداف المنهج كاحدى الوسائل العديدة للمواقف التعليميـة ، ويساعد فى ذلك ايضا الجو النفسى والاجتماعى والمادى الذى يعيشـه المعلمون هناك .

والمعلم المصرى قادر مبدع خلاق وأعلم يقينا أنه يوجد لدينا من المعلمين من يبزون اقرانهم فى المجتمع الخارجى . ومن يفعل أكثر مما يفعلون برغم الظروف القاسية من كافة النواحى التى تقابلهم والتى ليس لها نظير فى الدول المتقدمة . اعلم ذلك وأقدره وأشيد به فى كل مكان . والدليل على ذلك المعلمون العاملون فى البلاد العربية فهم صور مشرفة لمعلمى مصر فى الخـارج .

وبهذه الصورة ، ما هى الحلول اذن ؟

أولا — على المدى القصير تستمر الجهود المبذولة لاصـلاح التعليم وتحديثه مع مزيد من الايمان بالنسبة للمخططين والمنفذين فى كافة المواقع بأن فى هذا الاصلاح كل الأمل فى رخاء مصر وفى انقاذ مصر حاليا من كل الأزمات التى تمر بها ولن أدخل فى التفاصيل فالسياسة المعلنة والقوانين الصادرة وتوصيات المجلس القومى للتعليم ولجان التعليم فى مجلسى الشعب والشورى وفى الأحزاب السياسية هى كلها بعامة أكثر من جيدة .. كل ما ينقصـنا هو التنفيذ الجاد المؤمن ثم متابعة هذا التنفيذ ، اذ أن هناك رأيا عاما واضحا أن المكتوب شيء وما ينفذ شيء آخر .

ثانيا — على المدى الطويل .. وهو المهم .. أن نبدأ من فورنا ومنـذ البداية للاجيال القادمة من أبنائنا بسياسة تعليمية جديدة ترتكز على الأسس الآتيـة :

١ — الاهتمام بقضية الأمية بما تستحقه من عناية ، على الأقل لانقاذ ما يمكن انقاذه من دور البيت الى جانب دور المدرسة في التعليم ، فضـلا عن فوائد محو الأمية للحفاظ على كيان المجتمع واستمرار هذا الكيان من كافة النواحي .

وفي هذا الشأن يجب أن يعود المجلس الأعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية لممارسة نشاطه في رسم السياسات والخطط ومتابعة تنفيذها بعد أن توقف عن عمله ثماني سنوات كانت كفيلة بتغيير أشياء كثيرة أو انشاء جهاز يقوم مقـامه .

٢ — أن يمارس المركز القومي للبحوث التربوية نشاطه طبقا للسياسة التي وضعت له وأن تضم لجانه الدائمة أعضاء يكون معظمهم من المتفرغين من ذوي الخبرة المؤهلين المتخصصين . وأن توضع تحت تصرف هذا المركز والمراكز المتفرعة عنه كافة الدراسات والبحوث التي تتم في كليات التربية وفي الكليات الجامعية الأخرى أو مراكز البحوث مما يرتبط بالعملية التعليمية .

٣ — أن تضاعف الدولة الامكانات المادية للتعليم ، اذ يجب أن يكون واضحا للدولة أن التعليم هو خير استثمار لنجاح الانتاج والاقتصاد وأن أي انفاق في هذا الشأن يعود على الانتاج بالذات بأضعاف ما ينفق على الأدوات والأجهزة والمصانع .

وفي هذا الصدد وبالنسبة للتمويل توجد حلول كثيرة اقترحها المجلس القومي للتعليم والأجهزة الأخرى سواء بانشاء صناديق للتعليم أم بتطبيق قانون الحكم المحلي أو بمشاركة الأهالي والهيئات الدولية والمحلية وغير ذلك .

٤ — توفير الجو النفسي والاجتماعي لرجال التعليم بما لا يدع أي مجال للشك أو التردد في أن اية سياسة جديدة وأية مناهج أو خطط ستكون بهم ومن خلالها في مناخ يساعد في تحقيق الأهداف ولا يكون ذلك الا بأن يكون لهم وضع خاص بهم ، والأمثلة على ذلك واضحة في الدول المتقدمة وفي الدول العربية وغيرها . بل ان ذلك سيساعد بلا شك في تغير النظـرة للالتحاق بكليات التربية اذ تجد الكلية من يرغبها عن ايمان وحب وهـو

ما لا يتوافر الآن ، وبذلك نحصل على اجيال قادمة من المعلمين مؤمنين برسالتهم التى تتفق والسياسة الجديدة فى تربية النشء .

٥ — إن تدرس أهداف التعليم وتحدد بعناية فى المجالس والأجهزة العليا للدولة وإن تصنف الاحتياجات بحيث تكون أمام المخططين والمسئولين عن التعليم وواضعى المناهج والذين يقومون بالتنفيذ الميدانى .

٦ — أن يؤخذ فى الاعتبار عند وضع المناهج الأسس التى يحددها رجال التربية المتخصصين طبقا لأحدث النظريات التربوية مع الأخذ فى الاعتبار بتقاليد المجتمع ومن بين هذه الأسس :

— المتعلم وخصائصه — المعلم واعداده وتدريبه — البيئة وأثرها وتأثرها — المواقف والخبرة — رأى المتعلمين والمعلمين والاباء — دور الادارة المدرسية — الوسائل التعليمية المصاحبة — التقويم وأساليبه .

٧ — أن نعود لسياسة التجريب بشكل واسع فى مدارس تجريبية أو نموذجية بحيث لا ينفذ اى منهج أو أى شىء يتعلق بالعملية التعليمية الا على أساس التجريب المتأنى المدروس علمية وتطبيقيا قبل تعميم التنفيذ ، وتشرف على هذه المدارس التجريبية هيئة تابعة للمركز القومى للبحوث التربوية .

٨ — أن يحاط المتعلم منذ الصغر بالمناخ المصاحب لهذا النشاط التعليمى الجديد من حيث الرعاية الصحية والاجتماعية والساحات الرياضية ونوادى الشباب خارج المدارس ، واتاحة فرص العمل فى الاجازات بالمصانع والمتاجر والمطاعم والأماكن السياحية وغيرها فهو هنا انسان جديد ينشأ فى جو صحى جديد يبعده عن كل التيارات والأفكار الهدامة .

ونحن — ان شاء الله — واصلون الى ما ينادى به رجال التربية من تراجع تلقى المعلومات وحفظها كهدف تربوى يحل محله هدف تنمية القدرة على التعليم لدى الفرد بغض النظر عن كمية المعلومات التى يستطيع حفظها، فننمى المعرفة لديه وان يبذل هو الجهد ذاتيا لمواصلة تنميتها ، وأن يتهيأ بقدرته على الخبرة ، وبذلك يحب العمل عن اقتناع ، ويكون المعلم هنا قادرا على ترجمة كل ما يتعلق بالعملية التعليمية من تجديد وابتكار وخلق مواقف على مستوى طلابه أفرادا وجماعات معايشا لهم ، وله ذاتيته التى تحقق الأهداف فى مجتمعه الصغير وبذلك نصل الى تحقيق اهداف المجتمع الكبير فى التعليم تحقيقا يتفق وما تنفقه الدولة وما يتحمله المجتمع .

وحدة الصف سبيل النصر وأداة العزة والمنعة

للاستاذ محمود النبوى الشال
الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم

وحدة الصف هدف سام من اهداف الشعوب الحكيمة المحبة للسلام ، الحريصة على دعم وجودها وتحقيق آمالها ، بل ان الوحدة الانسانية من القوانين الأزلية التى قام عليها هذا الكون الفسيح بأمر المولى عز وجل ، وتشكل وفق ارادته العليا ، حقنا للدماء ، وقضاء على الخلافات ، وحسما للصراعات ، واسقاطا للحواجز النفسية المعقدة ، من التنافر والكراهية والشكوك والأوهام والمخاوف .

ان مجتمع اليوم ، مجتمع الكيانات الكبيرة ، لم يعد يحتمل الانقسام والتفتت الى دويلات صغيرة ، وكيانات متفرقة هزيلة ، اذ أن فى هذا التفرق ضعفا ووهنا وتمزقا لا يأتى بطائل ، ولا ينتهى بالشعوب المنقسمة الا الى التأخر والتخلف والفناء والدمار والخسران .

والله جل وعلا بغض الينا أن نختلف ، لأن الاختلاف أول الوهن ، وباب الفشل والضياع ، والفاشل لا وزن له فى هذه الدنيا ، ولا مكانة له فى الآخرة ، ولقد وجه رسولنا الأمين ومعلمنا الأول أصحابه واتباعه أن يقفوا دائما فى صفوف موحدة ، وفى جماعة منتظمة ، لا يتخلف عنها أحد ، عملا بقول الحق تبارك وتعالى فى سورة « الأنفال » : « ولا تنازعوا فتفشلوا وتذهب ريحكم » . ومصداقا لقوله صلوات الله وسلامه عليه فيما رواه البخارى : « لا تقاطعوا ولا تدابروا ولا تباغضوا ، وكونوا عباد الله اخوانا » .

لقد أمر الله عباده المؤمنين ان يتقوه حق تقاته ، كما امرهم كذلك بالاعتصام بحبله المتين ، والاستمساك بالوحدة والتزام الجماعة ، فى قوله

عز من قائل فى سورة «آل عمران» : « يأيها الذين آمنوا اتقوا الله حق تقاته ولا تموتن الا وأنتم مسلمون ، واعتصموا بحبل الله جميعا ولا تفرقــوا ، واذكروا نعمة الله عليكم اذ كنتم أعداء فألف بين قلوبكم فأصبحتم بنعمته اخوانا ، وكنتم على شفا حفرة من النار فأنقذكم منها ، كذلك يبين الله لكم آياته لعلكم تهتدون » .

والاسلام الحنيف نادى فى تعاليمه السامية وفى مبادئه القويمة بأن يقيم الناس حياتهم على الالفة والتعارف ، وتقوية أواصر المودة والتعــاون ووحدة الصف ، وتوثيق الصلات فيما بين أفرادهم ومجتمعاتهم ، لأن الوحدة هى الطريق الأمثل الى استبقاء روح الايمان ، واستدامة عزة الأوطــان ، فقد كان نبى الاسلام من أشد الناس حرصا على تربية أصحابه على خلــق الأخوة والمحبة ، ومن اكثرهم مقاومة لمظاهر التفكك والفرقة ، وذلك لكى يتعودوا حياة الجماعة ، ويتربوا على مكارم الأخلاق ، لأن الله جل وعلا لم يخلق الناس ليتفرقوا أو لينقسموا ، بل أن ائتلاف القلوب والمشــاعر واتحاد الأهداف والمناهج ، من أوضح تعاليم الاسلام ، ومن الزم خــلال المسلمين المتقين .

يتضح هذا فى كتاب رب العالمين مخاطبا نبيه الكريم ومن سبقه من النبيين والمرسلين فى قوله تعالى فى سورة « المؤمنون » : « يأيها الرســل كلوا من الطيبات واعملوا صالحا انى بما تعملون عليم ، وان هذه أمتــكم أمة واحدة وأنا ربكم فاتقون » . ويقول عز وجل فى سورة « الانعــام » : « ان الذين فرقوا دينهم وكانوا شيعا لست منهم فى شىء ، انما أمرهم الى الله ثم ينبئهم بما كانوا يفعلون » .

ان الخيط الواهى الضعيف اذا انضم اليه غيره أصبح حبلا متينا يجر الأثقال ويرفع الاحمال . يشهد على صحة هذا ما ورد عن قصة ذلك الرجل الحكيم الذى تمرس بتجارب السنين وحنكته الحياة حين أراد ان يوجه أبناءه الى الاتحاد ، وان يشرح لهم قيمة التئامهم وتآلفهم واجتماع كلمتهم وشملهم قبل أن يفارق الدنيا . لقد ضرب لهم مثــلا عمليا كان وقعه فى نفوســهم أعظم ، ودلالته بالنسبة اليهم أوضح ، فقدم اليهم حزمة من العصى اجتمعت عيدانها وطلب منهم كسرها ، فعجزوا عن ذلك مجتمعين ومتفرقين ، فلما

انفك رباط الحزمة وتفرقت الأعواد عليهم كسرت جميعها واحدا تلو الآخر . وهكذا يصدق قول الشاعر العربى القديم :

تأبى الرمـــاح اذا اجتمعــن تكسرا
واذا افتــرقن تكســـــرت آحـــــادا

ولقد ضرب رسولنا الأمين صلوات الله وسلامه عليه المثل للمسلمين، وما يجب أن يكون عليه حالهم فى الأخوة والوحدة فقال : « مثل المســـــلمين فى توادهم وتعاطفهم وتراحمهم كمثل الجسد الواحد اذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى » .

ويؤكد الحبيب المصطفى عليه الصلاة والسلام أن المسلم اخ للمسلم حيث كان ، وأن هذه الأخوة انما هي أخوة ايمان ، من شأنها أن تمنعه من أن يظلمه . ومن حقوقها انها تحول بينه وبين ان يسلمه لمن يظلمه . ذلك أن الرسول الأعظم كان يدرك بثاقب فكره وكمال فطنته أن خذلان المسلم لأخيه المسلم شيء خطير وشر مستطير ، لأنه ان حدث فهو ذريعة الى خذلان المسلمين جميعا ، اذ انه سيقضى على خلق العزة وعلو الهمة وصفاء السريرة .

ولهذا حض نبينا المعصوم على انتصار المسلم لأخيه المسلم واستماتته من أجل اقرار حقه ودفاعه عنه واستبساله فى الذود عن حياضه واستخلاصه من عدوه ، وذلك فى قوله المفصل : « ما من امرىء مسلم ينصر مسلما فى موضع ينتهك فيه عرضه وتستحل حرمته الا نصره الله فى موطن يحب فيه نصره ، وما من امرىء خذل مسلما فى موطن ينتهك فيه عرضه وتستحل حرمته الا خذله الله فى موطن يحب فيه نصرته » .

هذه هى التربية النبوية القويمة للمسلمين من أجل تحقيق المجتمــع الموحد المتآخي فى الله فى ظلال الايمان الحق ، بما يبثه فى قلوبهم من قوة العقيدة وثبات اليقين ، وما يؤكد العلاقات الوطيدة بين الفرد والمجتمع فى ظل كلمة التوحيد .

ولقد اثبت التاريخ على مر العصور أن الدولة الاسلامية عزت وسادت، وتجلى على الكون أصلها العريق ومعدنها النفيس حين تجمع المسلمون على الاخاء الصادق والايمان الخالص والعقيدة القوية ، وكان لها وزنها الحقيقى

وقدرتها المادية والمعنوية على حد سواء ، والتزام الجماعة فى الصلاة التى تتكرر خمس مرات كل يوم ، قد يكون من أهم أسباب توثيق أواصر الأخوة بين أهل الايمان وتحقيق وحدة القلوب والمشاعر فيما بينهم ، فضلا عن عظيم الأجر والثواب من الله .

وحين ضاعت من المجتمع الاسلامى فى بعض العصور اثار التربية النبوية القويمة ويوم وهت بالتالى أواصر الأخوة فى الله وتلاشى الايمان بالاسلام دينا مكتملا فيما بينهم ، وظهر تنكر بعضهم للبعض الآخر ، وتفرقوا شيعا ، وقع التخاذل وحل الهوان ، وحاقت بهم الهزائم وانتصر العدو وشاعت الفتن وعمت النكبات .

وما أكثر ما حذر الرسول الكريم صحابته من عواقب الاعتزال ونتائج التفرق ، وكان صلوات الله وسلامه عليه فى حله وترحاله ، بل وفى شأنه كله ، دائم التذكير لهم بفضل التجمع وقيمة الائتلاف ، وأثر التسامح وفضل الأخوة وعاقبة الوحدة ، وما أكثر ما دعا الى التمسك بها والحرص عليها . ذلك أنه كان يدرك بفطرته النقية أن جرائيم الشقاق وآفات الافتراق لا تولد الا ويولد معها ما يهدد مصير الأمة بالانهيار والدمار والفناء .

فاذا مضى المسلمون فى طريق الصدام والفرقة والعداء أدى هذا الى ضعف الأمة وتمزيق الصف واشاعة الفوضى . ان الأمة التى دعا اليها الرسول وأرادها لحمل دعوته لا تعرف الفرقة والنفور والحقد والكراهية ، وانما هى أمة واحدة ، ربها واحد وكتابها واحد وصفها واحد وهدفها واحد ، وما أجل قول الله عز شأنه فى سورة « الانعام » : « ان الذين فرقوا دينهم وكانوا شيعا لست منهم فى شىء ، انما أمرهم الى الله ثم ينبئهم بما كانوا يفعلون » .

وليس هناك أشد من هذا الجزاء ، ولا أعنف من ذلك الترهيب ، وهو نذير بين يدى الأمة يدعوها دائما أن توحد صفوفها ، وأن تتناسى أحقادها وضغائنها ودواعى أختلافها وفرقتها ، لأن ذلك هو درع التقدم وحصن الأمان .

ان الاعتصام بحبل الله المتين يكون بالطاعة ، ولزوم الجماعة وتجنب أسباب الفرقة التى هى سبيل الشيطان الى احتلال القلوب وسبيل الطغيان الى استعمار الشعوب ، ففى اجتماع الأمة سيادتها وفى اختلافها سيادة الغير

عليها ، وإن حياة الجسم فى ارتباط أعضائه ، وقيام البيت فى تماسك بنائه ، وبقاء الوطن فى اتحاد فئاته وأبنائه . واذا كانت الجسور تقاوم السيل الجارف ، والجبال تصد الريح العاصف ، فلا شىء فى هذا الوجود يقف امام أمة تعبر عن ارادتها بنداء وحدتها وجمع كلمتها ، والاتحاد القوى ينشىء التاريخ العظيم « ولا غالب الا الله » وما النصر الا من عند الله » .

ان الوحدة فى حقيقتها أمر من صنع الخالق الأعظم ، وليس من صنع الناس والاسلام حين ينشر دعائم الوحدة والاتحاد لا تقتصر هدايته على توجيه الحياة الفردية ، أو تهذيب النفس الانسانية فى معاملة الشعوب ، يستطيع الفرد أن يتوقى شرور فرد آخر بتجنبه أو حسن معاملته ، أما حياة الأمم فى تواصلها أو اصطدامها ، وأمر الجماعات فى حربها وسلامها ، غير الأشخاص فى بيعهم وشرائهم وفى شدتهم ورخائهم .

لهذا كان لزاما على معاشر المربين وعلى كل مسئول فى دائرة عمله واختصاصه أن يدعو فى جدية واخلاص وايمان ، الى التمسك بالوحدة النقية الصافية ، وان نربى ابناءنا وبناتنا منذ نعومة أظفارهم على هدى من قوانين تلك الوحدة وأن ننظم عاداتنا وتقاليدنا فى ظل الاتحاد الشامل ، الذى يفضى الى السلام العادل ، ويضفى سحره الباهر ونوره الوهاج على السرائر والقلوب ، حتى تصبح أرض الله كلها لكافة الناس مسكنا آمنا يخشون خالقهم ، وهى تحت أقدامهم ويسجدون لرب واحد فى صف واحد ، ويصنعون المجد بفضائل الأعمال وليس بزخرف الألقاب أو الأحساب والانساب وذلك حزب الله الذى تفنى فيه الأحزاب .

دراسة لبعض القدرات العقلية لدى التوائم (١)

المصريين بمحافظة المنيا

د. محمد يحيى العجيزى
رئيس قسم علم النفس
كلية التربية بالمنيا

للدكتور أنور رياض عبد الرحيم
مدرس بقسم علم النفس
كلية التربية بالمنيا

يعتبر هذا البحث ثانى بحث مصرى يتخذ من التوائم عينة لدراسه بعض الجوانب النفسية والعقلية ، وقد قام الباحثان بهذين البحثين ، وكان وراء هذين البحثين حقيقة أن دراسات التوائم أصبحت ذات اهمية كبرى فى تفسير كثير من التباين الانسانى فى عدد كبير من السمات النفسية ولا سيما القدرات العقلية ، فهى توضح ذلك الجزء من التباين الكلى الذى يعزى الى الوراثة مما يبين الأسباب الوراثية للفروق الفردية ، وقد زاد من اهمية دراسات التوائم ذلك العدد المتزايد من علماء النفس وعلماء الطب الذين يكرسون وقتهم لمثل هذه البحوث مما دعا منظمة الصحة العالمية الى عقد اجتماع لهؤلاء العلماء عام ١٩٦٥ ، لتنظيم جهودهم وترشيدها فيما يتعلق بدراسات التوائم ، وبلغ هذا الاهتمام ذروته عندما تكونت الجمعية العالمية لدراسات التوائم ISTS عام ١٩٧٤ والتى عقدت ثلاثة مؤتمرات فى أعوام ١٩٧٤ ، ١٩٧٧ ، ١٩٨٠ .

ان مشكلة هذا البحث تتمثل فى أهمية أهدافه فهو يدرس المكونات الوراثية لقدرات عقلية ثلاث هى القدرة اللغوية والقدرة المكانية والقدرة

---

(١) مقال عن رسالة دكتوراه ، اشراف د. محمد يحيى العجيزى ، د. على بدارى ، اعداد : د. أنور رياض عبد الرحيم بكلية التربية ـ جامعة المنيا ، فبراير ١٩٨١ .

العددية، وهى قدرات تتسم بأهميتها فى تحديد انتاجية الأفراد أكاديميا وعمليا، وتتم دراسة هذه المكونات الوراثية من خلال دراسة نمطى التوائم البشرية وهما النمط المتماثل والنمط الأخوى .

أهمية البحث :

١ ــ فهم سيكولوجية التوائم المصريين فى القدرات المقيسة وهى القدرة اللغوية والقدرة المكانية والقدرة العددية حتى يمكن اتخاذ ما يمكن نحو مساعدتهم فى حل مشكلاتهم وتنمية قدراتهم .

٢ ــ تحديد مقدار اسهام الوراثة فى خلق القدرات المقيسة ، مما يساعد فى تحديد ما يمكن أن تقوم به وسائط التربية من دور لمساعدة التوائم لتنمية هذه القدرات .

٣ ــ الأهمية الاجتماعية والاقتصادية للقدرات المقيسة .

٤ ــ الفهم الكمى لهذه القدرات بمعنى تحديد دور كل من الوراثة والبيئة فيها .

٥ ــ عدم وجود دراسات عربية مصرية تتناول أثر الوراثة والمكونات الوراثية فى القدرات العقلية برغم وجود عدد غير قليل من هذه الدراسات فى الأقطار الأجنبية .

٦ ــ التحقق من نتائج الدراسات التى أجريت فى الدول الأجنبية عن المكونات الوراثية فى القدرات العقلية ، لمعرفة امكانية تطبيق تضمينات هذه الدراسات فى مصر .

أهداف البحث :

تتلخص اهداف البحث فيما يلى :

١ ــ تقديم منهج جديد فى البحث العلمى النفسى فى مصر ، وتمثل هذا المنهج فى نوع العينة وطرق تصنيفها وأساليب التلحيل الوراثى الاحصائى المناسب .

٢ ــ معرفة مدى وجود تلازم أو ترابط بين التفوق فى القدرات العقلية المقيسة وجنس معين من الجنسين ، بمعنى مدى وجود فروق ذات دلالة بين التوائم الذكور والتوائم الأناث فى القدرات المقيسة .

٣ ــ معرفة مدى وجود تلازم أو ترابط بين التفوق فى القــدرات العقلية المقيسة ونمط التوامة (النمط المتماثل والنمط الأخوى) ، بمعنى مدى وجود فروق ذات دلالة بين التوائم المتماثلة والتوائم الأخوية فى القدرات المقيســة .

٤ ــ معرفة مدى وجود تلازم أو ترابط بين التفوق فى القــدرات العقلية المقيسة وتوحد الجنس أو اختلافه بمعنى معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة بين التوائم متحدى الجنس والتوائم مختلفى الجنس فى القدرات المقيســة .

٥ ــ تحديد دور الوراثة فى بعض القدرات العقلية ذات الأهميــة الاجتماعية والتربوية والاقتصادية مما يلقى الضوء على مشكلة الأثر النسبى للوراثة والبيئة فى خلق وتشكيل السلوك العقلى مما يساعد فى فهم هذه القدرات فهما كميا ، وهذا يمهد الطريق لوضع حلول لبعض مشكلاتنا التربوية والاجتماعية والاقتصادية .

٦ ــ الكشف عن طبيعة هذه القدرات بمعنى هل هذه القــدرات مستقلة من الناحية الوراثية أم غير مستقلة ، وانما تكون معا ما يســمى بالقدرة العامة .

٧ ــ التأكد من مبدأ تساوى الفرص التربوية بين التلاميذ جميعا وهل توجد اختلافات فى ظروف البيئة المؤثرة على العمليات العقلية المقيسة .

اطار نظــرى :

(أ) معنى التوائم : هناك احتمالات تشير الى وجود خمسة أنــواع من أنماط التــوائم البشرية أكثــرها تأكيدا وحدوثا هما النمطان المتمــاثل (أو أحادى البويضة) Monozygotic والأخوى Dizygotic (أو ثنائى البويضة) ، وينتج التوأمان المتماثلان عن بويضة واحدة انشطرت بعــد اخصابها بكائن منوى واحد ، ولذلك فهما شبه صــورتين كربونيتين لشىء واحد ، بينما ينتج التوأمان الأخويان عن بويضتين خصــب كل منهما كائن منوى مستقل ، ومن ثم فهما لا يختلفان عن الأشقاء غير التوائم الا فى ظروف الحمل بهما معا .

(ب) ولادة التوائم : ان نسبة حدوث ولادة التوائم الى نســبة ولادة الأفراد غير التوائم مختلف من مكان الى آخر ، وبشكل عام فان نسب ولادة

التوائم الأخوية تختلف من مجتمع الى آخر ، بينما تكون نسبة ولادة التوائم المتماثلة ثابتة تقريبا فى المجتمعات المختلفة ، ويلاحظ أن نسبة ولادة التوائم الى غير التوائم هى ١ : ٨٥ فى المتوسط ، وهناك اسباب تؤثر على ولادة التوائم اهمها :

١ — التغذية : حيث تقل ولادة التوائم فى ظل الحرمان الغذائى .

٢ — عمر الأم وعدد مرات الولادة السابقة ، يزيد احتمـــال ولادة التوائم عندما يكون عمر الأم متراوحا بين ٣٠ ، ٤٠ عاما ، ويزيد ايضا كلما زادت عدد مرات الولادة السابقة .

٣ — اختلاف الأجنـــاس .

٤ — عوامل وراثية فالأب التوأم أو الأم التوام يزيد احتمال انجابهما للتوائم عن الوالدين غير التوائم .

٥ — العلاج من العقم يزيد من احتمال ولادة التوائم .

٦ — خصوبة الأم وعدم وجود مشاق فى الحمل او الولادة يزيدان من احتمال ولادة التوائم .

٧ — يزيد احتمال ولادة التوائم فى الريف عنه فى المدن .

طرق دراسة التوائم :

١ — طريقة الضبط التوأمى .

٢ — طريقة التوائم الكلاسيكية .

٣ — الموازنة بين التـــوائم المتماثلين المنفصـــلين والمتماثلين الذين عاشوا معا .

٤ — طريقة التوائم والأشقاء غير التوائم .

٥ — طريقة التوأمين .

٦ — الطريقة الطولية .

عيوب وحدود دراسات التوائم :

١ — اخطاء تحديد العينة وعدم تمثيلها للتوائم فى المجتمع .

٢ — وجود شكوك فى صدق بعض الافتراضات الأساسية لدراسات التـــوائم .

٣ — عجز دراسات التوائم عن ايجاد فروض وراثية خاصة .
٤ — وجود عوامل أخرى غير الوراثة والبيئة تؤثر على التوائم .
٥ — أخطاء الباحثين ونقص كفاءتهم .
٦ — تكاليف أجراء هذه الدراسات .
٧ — عدم دقة وسائل القياس العقلى والتحليلى الاحصائى .

الدراسات السابقة :

بعد استعراض أحدث الدراسات التى أجريت فى الولايات المتحدة ودول أوربا الغربية والتى تناولت الجوانب العقلية المقيسة فى هذا البحث يمكن القول بأن معظم تلك الدراسات اتفقت على وجود مكون وراثى مستقل لكل قدرة من القدرات العقلية اللغوية والمكانية والعددية مما يؤكد استقلال كل قدرة منها عن الأخرى من الناحية الوراثية ، ومع ذلك فقد تباينت هذه الدراسات عند التصدى لمشكلة أى هذه القدرات اكثر تأثيرا بالوراثة من الأخرى ، ولم يكن هذا التباين بين باحث وآخر وحسب ، وانما أيضا بين دراسة واخرى للباحث نفسه وباستخدام الاختبارات نفسها ، وقد يرجع هذا التباين الى أن هؤلاء الباحثين اهملوا اثر الجنس فى هذه القدرات وبخاصة القدرتين اللغوية والمكانية حيث تشير الدراسات المتخصصة الى أنهما سمتان مرتبطتان بالجنس . وأوضح مسح هذه الدراسات أيضا أنها لم تحاول الموازنة بين المجموعات الفرعية لنمطى التوائم (مثل الاناث والذكور ، متحدى الجنس ومختلفى الجنس) فى هذه القدرات العقلية ، كما انها أهملت دراسة عينة التوائم ككل ، لذلك يحاول البحث الراهن دراسة بعض هذه الجوانب التى لم تتناولها الدراسات السابقة بالاضافة الى جوانب اخرى توضحها فروض الدراسة التالية :

فروض الدراسة :

١ — لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات التوائم الذكور ومتوسطات التوائم الاناث فى القدرات العقلية كما تقيسها الاختبارات المستخدمة .

٢ — لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات التوائم المتماثلة والتوائم الأخوية فى القدرات العقلية والعوامل العقلية كما تقيسها الاختبارات المستخدمة .

٣ ــ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات التوائم متحدى الجنس ومتوسطات التوائم مختلفى الجنس فى القدرات والعوامل العقلية كما تقيسها الاختبارات المستخدمة .

٤ ــ لا تختلف الارتباطات الداخلية للتوائم فى القدرات العقلية والعوامل العقلية كما تقيسها الاختبارات المستخدمة .

٥ ــ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الارتباطات الداخلية للتوائم المتماثلة والارتباطات الداخلية للتوائم الأخوية فى القدرات والعوامل العقلية كما تقيسها الاختبارات المستخدمة .

٦ ــ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الارتباطات الداخلية للتوائم متحدى الجنس والارتباطات الداخلية للتوائم مختلفى الجنس فى القدرات والعوامل العقلية كما تقيسها الاختبارات المستخدمة .

٧ ــ لا تختلف قيم معاملات الوراثة والتباين الوراثى فى الاختبارات المستخدمة من اختبار الى آخر .

٨ ــ لا تختلف قيم معاملات الوراثة والتباين الوراثى فى القدرات العقلية المقيسة من قدرة الى اخرى .

العينة وحدود الدراسة :

تم تجميع عينة البحث وهى من التوائم من سبعة مراكز تابعة لمحافظة المنيا وهى ملوى ــ أبو قرقاص ــ المنيا ــ سمالوط ــ مطاى ــ بنى مزار ــ العدوة ، حيث قام الباحثان بمسح ٤٦ مدرسة اعدادية وثانوية تشمل ٢٥١١٦ تلميذا وتلميذة ، واستغرق هذا المسح واجراء التجربة زهاء أربعة شهور كان قوام العينة ١٠٥ زوجا ، أكمل كل الاختبارات ٩٣ زوجا فقط .

هذا وقد تحددت هذه العينة بالعمر الزمنى الذى تبدأ فيه وخلاله عملية تبلور وظهور القدرات العقلية المقيسة وهو يبدأ من ١٢ عاما فأعلى كما أنها تحددت بنوع العينة وهى التوائم المصريون بمحافظة المنيا .

طرق تحديد نمط التوامة :

استعرض الباحثان التطور التاريخى لأسلوب تحديد نمط التوامة أو الفصل بين التوائم المتماثلة والتوائم الأخوية ، ثم قدم الطرق المختلفة التى استخدمت فى دراسات التوائم وهى :

١ ــ طريقة فاينبيرج الاحصائية او الفارقة .

٢ ــ طريقة فحص غشاء الولادة او المشيمة .

٣ ــ طريقة المتشابهات وتشمل :

(أ) الانطباع العــام .

(ب) الصور الفوتوغرافية .

(جـ) تذوق حمض الفنيل ــ ثيوكاريياميد PTC .

(د) القياسات الجسمية .

(هـ) السمات المورفولوجية .

(و) تحليل مجموعات الدم .

(ز) بصمات راحة اليد والأصابع .

وقد اوضح استعراض طرق تحديد نمط التوامة انه لا توجد طريقة واحدة يستطيع الباحث الاعتماد عليها لتحديد نمط التوأمة ، فالطــــرق الموضوعية مثل تحليل فصائل الدم والبصمات مكلفة وقد تؤلم التــوائم ، والطرق الأخرى ذاتية ، وقد اوضح استعراض الدراسات المنهجية فى هذا المجال أن أسلوب الاســتبيان المكتوب هو انسب هذه الطـــــرق للباحث وللتوائم معا .

لذلك قام الباحث بتصميم واستخدام استبيان مكون من عشرين سؤالا يقوم كل توأم من التوائم متحدى الجنس بالاجابة عليه ما عدا سؤالى الطول والوزن حيث تتم الاجابة عليهما بعد أخذ هذين القياسين وكانت هذه الأسئلة تستهدف قياس السمات المورفولوجية ومدى التشابه فيها والطول والوزن وعنصر الخلط بين كل توأمين ، واعتمد الباحثان فى تصميم هذا الاستبيان على نتائج الدراسات المنهجية وعلى بعض الاستبيانات التى اســتخدمها باحثون آخرون فى أوربا وامريكا .

بعد تصحيح استجابات التوائم متحدى الجنس (٦٠ زوجا) على أسئلة الاستبيان استخدم الباحث برنامجا احصائيا يسمى Discrininant Function Analysis لتحليل النتائج بحيث يعطى لكل زوج درجة مميزة ونسبة احتمال كونه من أحد النمطين ، واستطاع هذا البرنامج تقسيم العينة الى ٣٦ زوجا متماثلا و ٢٤ زوجا أخويا ، وذلك بعد خمس مرات من اعادة التحليل بهذه الطريقة .

ويوضح الجدول الآتى توزيع العينة حسب العمر والجنس ونمط التوامة :

العمر بالسنين	متحدو الجنس الذكور			متحدو الجنس الاناث			جملة متحدو الجنس	مختلفو الجنس	المجموع الكلى
	[illegible]	[illegible]	مجموعهما معاً	[illegible]	[illegible]	مجموعهما معاً			
١٢	٨	٥	١٣	٥	١	٦	١٩	٥	٢٣
١٣	٢	٣	٥	١	١	٢	٧	٦	.٣
١٤	٣	٣	٦	٣	١	٤	١٠	٨	١٩
١٥	٣	٢	٥	٢	٥	٧	١٢	٤	١٦
١٦	٤	١	٥	٢	—	٣	٨	٣	١١
١٧	١	١	٢	—	—	—	٢	٦	٨
١٨	١	—	١	—	١	١	٢	—	٢
١٩	—	—	—	—	—	—	—	١	١
المجموع	٢٢	١٥	٣٧	١٤	٩	٢٣	٦٠	٢٣	٩٣

ادوات البحث :

تتكون ادوات البحث من :

(أ) استبيان تشخيص نمط التوأمة (اعداد الباحث الثانى) .

(ب) **الاختبارات العقلية :**

وتتكون مجموعة الاختبارات المستخدمة فى هذا البحث من ستة عشر اختبارا عقليا هى :

١ ــ اختبارات الطلاقة الفكرية وتتكون من :

(أ) اختبار العناوين .

(ب) اختبار الموضوعات .

(جـ) اختبار الأشياء .

وهذه الاختبارات مأخوذة عن بطارية الاختبارات مرجعية العوامل

التى أعدتها اكستروم ورفاقها (١٩٧٦) وقد قام الباحث الثانى بترجمة هذه الاختبارات الثلاثة واعدادها للبيئة المصرية .

٢ ــ اختبارات الطلاقة الارتباطية ، وتتكون من ثلاثة اختبارات فرعية هى :

(أ) الارتباطات المقيدة .

(ب) المتضادات اللغوية .

(جـ) الصور الخيالية .

وهى أيضا مأخوذة عن بطارية الاختبارات مرجعية العوامل ، وقد قام الباحث الثانى بترجمتها واعدادها .

٣ ــ الطلاقة اللفظية (١) من اعداد عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٠) .

٤ ــ الطلاقة اللفظية (٢) من اعداد عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٠) .

٥ ــ المتضادات من اعداد نادية عبد السلام (١٩٧٤) .

٦ ــ معانى الكلمات من اعداد أحمد زكى صالح (١٩٦٠) .

٧ ــ المعالجة الذهنية للجمل من اعداد محمد عبد السلام أحمد (١٩٦٠) .

٨ ــ العلاقات المكانية وهو أحد اختبارات الاستعدادات الفارقة التى أعدها بينت وزميلاه وقد ترجمه وأعده للبيئة المصرية ابراهيم بسيونى ويحيى العجيزى .

٩ ــ موازنة المكعبات ، هذا الاختبار مأخوذ من بطارية الاختبارات مرجعية العوامل وقد قام الباحث الثانى بترجمة واعداد هذا الاختبار .

١٠ ــ تدوير البطاقات ، وهذا الاختبار أيضا مأخوذ عن بطارية الاختبارات مرجعية العوامل وقد ترجمه وأعده الباحث الثانى .

١١ ــ لوحة الأشكال ، هذا الاختبار مأخوذ عن بطارية الاختبارات مرجعية العوامل ، وقد ترجمه وأعده الباحث الثانى .

١٢ ــ تطور المسطحات ، هذا الاختبار مأخوذ عن بطارية الاختبارات مرجعية العوامل وقد ترجمه وأعده الباحث الثانى .

١٣ — ثنى وفض الورق ، هذا الاختبار مأخوذ عن بطارية الاختبارات مرجعية العوامل ، وقد ترجمه وأعده الباحث الثانى .

١٤ — القدرة العددية ، هو أحد اختبارات الاستعدادات الفارقة التى أعدها بينت وزميلاه ، وقد ترجمه وأعده للبيئة المصرية ابراهيم بسيونى ، ويحيى العجيزى .

١٥ — الحساب البسيط ، وهو من اعداد ماكهرجى ، وقد ترجمه وأعده للبيئة المصرية الباحث الثانى .

١٦ — اختبارات السهولة العددية وتتكون هذه الاختبارات من أربعة اختبارات فرعية هى :

(أ) الجمع .

(ب) القسمة .

(جـ) الضرب والطرح .

(د) تصحيح الجمع والطرح .

وقد قام الباحث الثانى بايجاد معاملات ثبات وصدق هذه الاختبارات بالاضافة الى تحديد الزمن المناسب لاجراء بعضها .

النتائج وتفسيرها فى ظل الفروض :

١ — التحليل الاحصائى :

استخدم الباحث مجموعتين مختلفتين من برامج الحاسب العلمى وهما :

١ — مجموعة « البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS »
واستخدم منها هذه البرامج :

(أ) التحليل العاملى متعامد التدوير بطريقة كايزر

(ب) التوزيعات التكرارية .

(جـ) اختبار «ت» .

(د) معامل ارتباط بيرسون .

(هـ) معامل الارتباط الجزئى .

٢ — مجموعة البرامج الخاصة بتحليل بيانات التوائم واستخدم الباحث منها هذين البرنامجين :

(أ) برنامج تحليل تباين التوائم TANOVA .

(ب) برنامج تحليل بيانات التوائم TWANAN .

أجرى التحليل باستخدام مجموعة البرامج الأولى فى مركز الحاسب العلمى التابع لجامعة كلورادو Colorado Univ واجرى التحليل باستخدام مجموعة البرامج الثانية فى جامعة انديانا Indiana University بالولايات المتحدة الأمريكية .

٢ — النتائج وتفسيرها فى ظل الفروض :

١ — أسفرت نتائج التحليل العاملى للمجموعات الاختبارية الثلاث وهى اللغوية والمكانية والعددية — كل مجموعة على حدة — عن العوامل الآتية :

(أ) الطلاقة اللفظية الارتباطية ، ويشمل الاختبارات الآتية :

الارتباطات المقيدة — الصور الخيالية — المضادات — المتضادات اللغوية — معانى الكلمات — المعالجة الذهنية للجمل — الطلاقة اللفظية (٢) — الطلاقة اللفظية (١) .

(ب) الطلاقة الفكرية ويشمل الاختبارات الآتية :

الموضوعات — العناوين — الأشياء .

(جـ) العامل المكانى ويشمل الاختبارات الآتية :

ثنى وفض الورق — تدوير البطاقات — موازنة المكعبات — لوحة الأشكال .

(د) ادراك العلاقات المكانية ويشمل الاختبارين الآتيين :

العلاقات المكانية — تطور المسطحات .

(هـ) السهولة العددية ويشمل كل الاختبارات السهولة العددية وعددها ثمانية اختبارات فرعية .

(و) العمليات الحسابية البسيطة ويشمل الاختبارات الفرعية أرقام ٤ ، ٥ ، ٧ ، ٦ ، ٣ من اختبار الحساب البسيط .

(ز)عامل العمليات الحسابية المعقدة ويشمل الاختبارات الآتية :

الحساب البسيط (١) — القدرة العددية — الحساب البسيط (٢) .

٢ — فى ضوء نتائج البحث يمكن اعادة صياغة الفروض كما يلى :

الفرض الأول :

توجد فروق دالة بين متوسطات التوائم الذكور ومتوسطات التوائم الاناث فى القدرة المكانية لصالح الذكور ، وفى القدرة اللفظية لصالح الأناث، ولا توجد فروق دالة بيلا العينتين فى القدرة العددية .

الفرض الثانى :

توجد فروق دالة بين متوسطات التوائم الأخوية ومتوسطات التوائم المتماثلة لصالح التوائم الأخوية فى اختبارات الطلاقة اللفظية والسهولة العددية ولصالح التوائم المتماثلة فى اختبارات العمليات الحسابية البسيطة وتطور المسطحات .

الفرض الثالث :

توجد فروق دالة بين متوسطات التوائم متحدى الجنس ومتوسطات التوائم مختلفى الجنس فى القدرة المكانية لصالح التوائم متحدى الجنس وفى القدرة اللفظية لصالح التوائم مختلفى الجنس ، مع عدم وجود فروق دالة بين العينتين فى القدرة العددية .

الفرض الرابع :

تكون الارتباطات الداخلية للتوائم فى القدرة اللغوية والاختبارات الفرعية التى تقيسها أعلى من ارتباطاتهم فى القدرتين المكانية والعددية وكذلك الاختبارات الفرعية التى تقيسها .

الفرض الخامس :

توجد فروق دالة بعض الارتباطات الداخلية للتوائم المتماثلة والارتباطات الداخلية للنمط الأخوى معظمها لصالح النمط المتماثل .

الفرض السادس :

توجد فروق دالة بين الارتباطات الداخلية للتوائم متحدى الجنس والتوائم مختلفى الجنس فى القدرات العقلية التى تقيسها اختبارات الطلاقة اللفظية والمتضادات والارتباطات المقيدة والصور الخيالية والعلاقات المكانية وتدوير البطاقات وتطور المسطحات وثنى وفض الورق والحساب البسيط (٢ ، ٥) وفى عامل الطلاقة اللفظية الارتباطية والعامل المكانى وعامل ادراك العلاقات المكانية والقدرة المكانية بشكل عام لصالح متحدى الجنس ولا توجد أى فروق دالة بين ارتباطات المجموعتين لصالح مختلفى الجنس .

الفرض السابع :

تختلف قيم معاملات الوراثة من اختبار الى آخر من الاختبارات العقلية المستخدمة .

الفرض الثامن :

تختلف قيم معاملات الوراثة من قدرة الى أخرى من القدرات العقلية المقيســـة .

التوصيات والبحوث المقترحة :

لقد أوضحت نتائج هذا البحث وجود تفاوت فى قيم معاملات الوراثة والتباين الوراثى من قدرة عقلية الى اخرى مما يشير بالتالى الى اختلافه مدى الفرص التربوية والاجتماعية التى يمكن أن يقوم بها المربون لتنميـــة القدرات المقيسة فى هذا البحث من قدرة الى أخرى ، مما يؤكد حتمية تنوع النشاطات التربوية والمدرسية من حيث المناهج الدراسية وأساليب التدريس تنوعا يتناسب ومقدار ما تقوم به البيئة من دور ، ولا سيما فى تلك القدرات التى اظهرت اقل مكون وراثى فيها مثل القدرة العددية والمكانية ، كما تلاحظ ان الدور الذى تقوم به الوراثة لم يصل الى ١٠٠٪ بل على العكس كان منخفضا بشكل عام فى كل القدرات المقيسة مما يزيد من العبء الملقى على عاتق رجال التربية والوالدين ، فالقدرات المقيسة هامة من نواح شتى لبناء حضارة الوطن فى وقت حرج من تاريخه .

لعل هذا التضمين التربوى لأهمية البحث الراهن لا يتعارض ومفهوم أن عينة التوائم لا تمثل المجتمع العام تمثيلا دقيقا ، حيث أن هذا المفهوم يقصد به أن خصائص التوائم العقلية وغيرها لا تمثل هذه الخصائص لدى المجتمع تمثيلا دقيقا ، وانما يختلف الأمر عند التصدى لأثر الوراثة أو البيئـــة فى السلوك فذلك أمر عام يخص مجتمعا دون مجتمع وبلدا دون بلد .

لقد قدم التوائم الكثير الى علم النفس ، بينما لم يقدم علم النفس لهم شيئا مذكورا ، ولذلك تجدر الاشارة هنا الى التضمين التربوى الذى أشارت اليه نتائج هذا البحث من حيث عدم وجود ارتباطات تقترب من الواحـــد الصحيح حتى بين التوائم المتماثلة مما يشير الى وجود تباينات داخلية وبيئية وهى تعنى وجود الفروق الفردية ومن ثم يجب التركيز على هذه الاختلافات وتباينها بين التوائم ولا سيما فى القدرات اللغوية التى دائما ما يظهرون فيها تخلفا ملحوظا عن باقى القدرات ، وتزيد من اختلاطهم بالنـــاس فيكتسبون

اللغة وغيرها من السمات الشخصية التى تسهم فى تنمية فردية كل توأم واستقلال ذاته وانفتاحه على الآخرين ذلك بالاضافة الى محاولة ايجاد حل للابسات ما يسمى بموقف التوائم ، حيث يقترح الباحثان أن يدخل التوأمان مدرستين مختلفتين وحبذا لو بدأ الفصل بينهما مبكرا بقدر الامكان مع التركيز على ابراز نقط الاختلاف بينهما من ملامح جسمية وشخصية ومظهرية ، وهنا يبرز دور الوالدين والأسرة كما يجب عدم السماح للتوائم بالعمل معا ولا سيما فى استذكار دورسهما لأن ذلك يزيد من تشابههما وبالتالى عدم استقلال ذات كليهما .

لقد واجه الباحثان كثيرا من الصعوبات عندما بدىء فى اجراءات هذه الدراسة وتمثلت هذه الصعوبات فى الاستدلال على التوائم وتجميعهم والتعامل معهم وفى موقف السادة مديرى المدارس ومدرسيها التى يوجد بها توائم بالاضافة الى موقف الوالدين وأولياء الأمور مما أراق ماء الوجه وأضاع كثيراً من الجهد والوقت ، ولكى يتغلب الباحثون على هذهالصعوبات يجب عمل سجلات بأسماء التوائم وعناوينهم بحيث تشمل بيانات هذه السجلات كل ما يستجد من بيانات عن التوائم مثل الهوايات والميول ووضع الاسرة الاجتماعى والاقتصادى وعدد أفراد الأسرة وترتيب الاخوة حسب السن ويفضل البدء فى عمل هذه السجلات منذ السنة الأولى من المدرسة الابتدائية او قبل ذلك ، وأن يتم ذلك على مستوى الجمهورية او المحافظة ، ويمكن أن تشرف على عمل هذه السجلات وزارة الصحة او مديرية الصحة وقسما المورثات والأطفال بكلية الطب وقسم علم النفس بالجامعة وهذا من شأنه أن يساعد ايضا فى جمع عينة ممثلة فعلا بالمجتمع العام ويسهل عملية الاتصال المستمر بالتوائم لكى يقدم له المختصون ما يفيدهم فى مراحل نموهم المختلفة من نصح وارشاد .

لقد بلغت هذه الصعوبات أشدها فى مدارس البنات وفى السنوات النهائية فى مدارس الأولاد ، حيث اعترضت معظم مديرات مدارس البنات والمشرفون وكذلك طالبات وطلاب السنوات النهائية على الاشتراك فى اجراء الاختبارات ، ولذلك يقترح الباحثان أن تجرى التجارب فى أول شهر من بداية الدراسة فى هذه المدارس وأن يقدم الباحثون أجرا ماديا معقولا لكل توأم عن كل ساعة يشترك فيها فى اجراء الاختبارات والا يمارس الباحثون أى لون من الضغط أو التخويف ، حتى يحصلوا على نتائج معقولة .

البحوث المقترحة :

ان الدراسات التى تتناول اثر البيئة لا تقل أهمية عن الدراسات التى تتناول أثر الوراثة فى السلوك فلا يمكن القول بأن الوراثة قدر يتحكم تماما فى خلق اية سمة متصلة ، ومن ثم فان دراسة عوامل البيئة وأثرها فى الأداء العقلى لدى التوائم أو غيرهم يجب أن تتناولها بحوث المستقبل ، فمثلا يفضل دراسة مدى العلاقة بين الفروق بين التوائم المتماثلة وبعض العوامل الأسرية مثل : المستوى الاقتصادى والاجتماعى — عدد سنى تعليم الأم — عدد سنى تعليم الأب — عدد أطفال الأسرة — عدد الاخوة الذين ولدوا قبل الفحص — عمر الأب وعمر الأم عند ولادة المفحوص — الجنس — العمر .

كما يجب دراسة العلاقة بين الوالدين وأبنائهم — الذكور والاناث — ودراسات العلاقات المتداخلة بين أفراد الأسرة جنبا الى جنب ، مع دراسات التوائم ودراسة أفراد لا تربطهم صلة قربى ، حتى يكون لدى الباحث درجات القربى التى تتدرج من التماثل التام فى حالة التوائم المتماثلة الذين عاشوا معا ثم التوائم المتماثلة المنفصلون ثم التوائم الأخوية الذين عاشوا معا — ثم التوائم الأخوية المنفصلون ، ثم الاخوة والأخوات والآباء والأمهات ثم أفراد لا توجد بينهم صلة قرابة ، وهذا من شأنه أن يساعد فى المعرفة الدقيقة بأثر الوراثة فى السمات المقيسة ،وفيما يلى مجموعة أخرى من البحوث المقترحة :

١ — اعادة الدراسة الراهنة على عينة أكبر .

٢ — أرجاء دراسة مشابهة للدراسة الراهنة على أن تستخدم الاختبارات التى تقيس القدرات العقلية التى لم تتعرض لها هذه الدراسة.

٣ — دراسة العلاقة بين القدرات العقلية وبين المتغيرات الاجتماعية لدى التوائم .

٤ — دراسة للنمو اللغوى لدى التوائم ، وموازنته بالنمو اللغوى لدى غير التوائم .

٥ — دراسة لمعرفة اثر مفهوم موقف التوائم على أداءاتهم العقلية .

٦ — دراسة لأثر التباين البيئى فى مقدار تباين الأفراد فى القدرات العقلية .

مشروع البنك الدولى للأسئلة

الدكتور صلاح الدين محمود علام
مدرس القياس والتقويم والاحصاء التربوى
كلية التربية ـ جامعة الازهر

ألقينا فى العددين السابقين من « صحيفة التربية » الأضواء على تعريف بنوك الأسئلة وأهميتها وتطورها واستخدام نماذج السمات الكامنة فى بنائها ، وما يرتبط بهذا من تكنولوجية جديدة .

وسنعرض فى هذا المقال لمشروع البنك الدولى للأسئلة ، وهو احد المشروعات الدولية الهامة التى يقوم بها المركز الدولى لتقويم التحصيل الدراسى الملحق بجامعة ستوكهولم بالسويد .
International Association for the Evaluation of Educational Achievement (I E A).

بالتعاون مع مركز دراسات التقويم التابع لجامعة كاليفورنيا .

ويعد المركز الدولى لتقويم التحصيل الدراسى من المؤسسات العلمية الفريدة فى نوعها . فهو يعتبر فى الحقيقة المؤسسة العلمية الوحيدة فى العالم التى تهتم باجراء البحوث التربوية وتنفيذها على نطاق عالمى ، اى بالاشتراك مع كثير من دول العالم Multi - National Research وبخاصة الابحاث المقارنة على المستوى الدولى التى تسهم فى القاء الضوء على نواحى قصور الأنظمة التعليمية فى الدول المشتركة فى نشاطات هذه المؤسسة الدولية . ويرى ممثلو هذه الدول انه يمكن اعتبار العالم بأسره معملا تربويا ضخما نستطيع أن نجرى فيه موازنات بين مختلف الأنظمة التعليمية فى الثقافات المختلفة لنصل الى نتائج اكثر شمولا عن محددات نواتج هذه الأنظمة والبرامج التعليمية .

وقد قام هذا المركز بعدة مشروعات تربوية دولية منذ عام ١٩٥٩ منها مشروع بحث مسحى للتحصيل فى الرياضيات فى اثنتى عشرة دولة عام

١٩٦٤ ونشرت نتائجه عام ١٩٦٧ . ومشروع بحث مسحى للتحصيل فى ست مواد دراسية أخرى فى ٢٢ دولة استمر حوالى سبع سنوات وأسفرت نتائجه عن تسعة تقارير دولية رئيسية نشرت منذ عام ١٩٧٣ وحتى عام ١٩٧٦ .

كما نظم المركز وينظم حلقات بحث ومناقشة Seminars ومؤتمرات تدريبية فى طرق وأساليب البحث التربوى والتقويم .

ويقوم المركز فى الوقت الحالى بتنفيذ عدد من المشروعات التربوية على المستوى الدولى من بينها مشروع البنك الدولى للاسئلة
The International Item Banking Project.

ويشترك فى هذا المشروع جميع الدول الأعضاء فى هذه المؤسسة التربوية العالمية ، ويبلغ عددهم حوالى ٣٥ دولة . ومما هو جدير بالذكر أن كاتب هذا المقال يقوم الآن بعمل الاجراءات اللازمة للاشتراك فى بعض نشاطات هذا المركز ، وبخاصة أنه قد حصل أثناء دراسته بالولايات المتحدة الأمريكية على التدريبات اللازمة لبناء بنوك الأسئلة ، وما يرتبط بها من طرق سيكومترية جديدة ، وتكنولوجية معاصرة مما يؤهله للاشتراك فى الدورات التدريبية التى يعقدها المركز على أمل أن تكون مصر عضوا فى هذه المؤسسة التربوية العالمية ان شاء الله .

مقدمة لمشروع البنك الدولى للاسئلة :

تعتبر الامتحانات والاختبارات أدوات قياس تستخدم فى كل دول العالم للحكم على تحصيل كل طالب ومقدار ما تعلمه ، كما تستخدم للحكم على فاعلية النظام التعليمى فى الدولة . ويستفاد بها أيضا فى البحوث التربوية لتقدير فاعلية البرامج التعليمية المستحدثة والتنبؤ بما قد يطرأ على نواتج هذه البرامج من تغيرات على المدى البعيد . كما تعتبر الامتحانات والاختبارات جزءا رئيسيا من عملية التوجيه التعليمى والمهنى للطلاب فى جميع مراحل التعليم . وقد أكدت البحوث والدراسات التربوية فى الآونة الأخيرة أهمية التقويم كمدخل لتطوير التعليم وتحسين العملية التعليمية . فتدريب المعلمين على الأسس العلمية لتقويم وبناء الاختبارات المدرسية يمكنهم من تشخيص مواطن القوة والضعف فى تحصيل الطلاب للمهارات الأساسية التى يهدفون اليها من عملية التعليم ، وبذلك يستطيعون تعديل مسار عملية التعليم بما يحقق الأهداف المرجوة منها . ومن هنا ازداد الاهتمام فى كل دول العالم بتطوير نظم الامتحانات والتقويم .

وتعتبر الأسئلة أو المفردات هى المادة الخام المستخدمة فى بنـــاء الاختبارات والامتحانات . واستخدام اختبارات سبق اعدادها بحيث تتميز البيانات المستمدة منها بالثبات والصدق فى قياس الأهداف المرجوة يعتمد بدرجة كبيرة على وجود مجموعة كبيرة من المفردات ، أو بنك للأسئلة التى سبق اعدادها وتجربتها وتحديد خصائصها السيكومترية .

وقد دلت نتائج الامتحانات والبرامج الاختبارية فى الدول المتقـــدمة على قصور أدوات القياس المستخدمة فى تقويم تحصيل الطلاب . وهـــذا لا يرجع الى قلة عدد خبراء القياس فى هذه الدول ، وانما يرجع الى عـــدم وجود مجموعات كبيرة من الأسئلة أو مفردات الاختبارات التى تم اعدادها وتصنيفها بحيث يسهل استدعاؤها عند الحاجة واستخدامها .

أما بالنسبة للدول النامية ، فقد اهتمت بالتوسع فى التعليم ، وتحديث برامجها التعليمية . ولكن عجزت كثير من هذه الدول عن التحقق من مدى فاعلية هذه البرامج فى تحقيق الأهداف المرجوة منها بسبب عدم كفاية طرق التقويم والامتحانات التى اعتمدت على مفردات اختبارات غير جيدة لقيـــاس هذه الأهداف . . اذ تعانى كثير من هذه الدول من نقص خبـــــراء القياس وبناء الاختبارات . وبالرغم من أن بعض هذه الدول إســـتطاعت ان توفـــر هؤلاء الخبراء ، الا أنه ما زال ينقصها قنوات اتصال تساعدها فى تبـــادل أسئلة الاختبار التى تقيس مختلف الأهداف التعليمية مع غيرها من الدول حتى لا تقتصر على استخدام الأسئلة التى يعدها هؤلاء الخبراء فى وطنهم فقط . وكذلك تضطر الى استخدام هذه الأسئلة مرة واحدة فقط أى فى موقـــف اختبارى واحد لعدم توافر الأساليب التكنولوجية التى تساعد فى تخـــزين واستدعاء الأسئلة التى تتطلب بالطبع وقتا طويلا فى بنائها .

كل هذا دعا الى الحاجة الى بناء أنظمة تبادلية Delivery Systems فعالة تمد المربين بالوسائل التكنولوجية التعليمية على المستوى القـــومى وفى داخل الفصل المدرسى للافادة بما احرزته الدول الأخرى فى هـــذا المجـــال .

وتحقيقا لهذه الأهداف فقد قرر المركز الدولى لتقويم التحصـــــيل الدراسى (I E A) محاولة بناء مركز دولى منبع International Resource Center وشبكة بنوك للأســـــئلة Item Banking Network تساعد فى تحسين عملية التقويم التربوى على المستوى الدولى .

ويرى المسئولون عن هذا المركز أن بناء بنوك دولية للاسئلة متصـــلة

ببنوك الأسئلة الخاصة بكل دولة سوف يؤدى الى ابتكار نظم تصنيفية للاسئلة ولخصائصها الاحصائية بحيث يسهل على جميع الدول فهمها . كما يرون أن هذه النظم التصنيفية ستكون متكاملة ، وسوف يراعى فى بنائها المرونة الكافية بحيث تتفق والأنظمة التعليمية للدول المختلفة ، وفى الوقت نفسه تسمح بعملية تبادل المعلومات بين هذه الدول . وبذلك تيسر الاتصال بين البنك وعملائه من حيث الأسئلة المتاحة فى البنك واستخداماتها المناسبة ، بالاضافة الى أن هذه النظم التصنيفية سوف تساعد فى الحصول على معلومات مقارنة عن جوانب تعليمية معينة فى دول مختلفة .

ويتوقع المسئولون عن هذا المركز أن يستفيد من هذا المشروع المهتمون بمراقبة Monitoring التحصيل الدراسى فى كل دولة ، وخبراء مراكز بناء وتطوير وتقويم المناهج ، والمعلمون الذين يحتاجون الى اختبارات تشخيصية لقياس مدى اتقان الطلاب للاهداف التعليمية للمواد الدراسية المختلفة ، والباحثون فى المجال التربوى الذين يحتاجون الى أدوات قياس جيدة تصلح لمجموعة من الطلاب لها خصائص معينة .

كما يتوقع هؤلاء المسئولون أن النواتج البعيدة المدى للمشروع هو تحسين طرق وأساليب تقويم تحصيل الطلاب وموازنة تحصيلهم على موازين دولية مشتركة International Common Scales

فالطرق المستخدمة فى الوقت الحالى لتقرير نتائج تحصيل الطلاب والتى تعتمد على الدرجات الخام للاختبارات أو الامتحانات العامة يشوبها كثير من العيوب . فنحن لا نستطيع عن طريقها الحصول على تقدير كمى لنسبة عدد الطلاب الذين حققوا أهدافا تعليمية معينة فى مستوى معين . وبذلك لا نستطيع باستخدام هذه الدرجات موازنة تحصيل الطلاب على مستوى دولى لاختلاف طرق التقويم المستخدمة فى حصول على هذه الدرجات (أى لا نستطيع مثلا باستخدامها موازنة المستوى التحصيلى لطالبين فى دولتين مختلفتين) .

ويعتبر مشروع البنك الدولى للاسئلة خطوة رئيسية للتغلب على مثل هذه المشكلات . وسينتهى المركز (I E A) فى السنوات القليلة القادمة من تحديد نواتج الأنظمة التعليمية تحديدا كميا من حيث المهارات والمستويات التحصيلية المختلفة . وسوف يسهم فى نشر المعلومات الخاصة بهذه المستويات ، وتحديد مستوى تحصيلى دولى International Standard يساعد فى موازنة تحصيل الطلاب فى الدول المختلفة .

فتصنيف المهارات التعليمية والمهنية ، وتحديد طرق التقويم المناسبة لهذه المهارات فى اطار دولى مقبول سوف يفيد المهتمين بتخطيط الثروة البشرية ، والراغبين فى العمل خارج بلادهم ، والشركات الدولية التى تطلب أفرادا من مختلف دول العالم للالتحاق بالعمل بها ، وبالطبع يكون هؤلاء الأفراد قد تخرجوا من مدارس وجامعات ذات أنظمة تعليمية مختلفة . وبذلك يسهم المشروع فى تحسين النظم التعليمية لجميع الدول الأعضاء ، وبخاصة الدول النامية . كما ييسر التبادل والاتصال بخصوص المستويات التعليمية فى الدول المختلفة .

تنفيذ المشروع :

يتضمن تنفيذ المشروع أدوارا متعددة يمكن تصنيفها بعامة الى :

١ — دور قيادى Leadership Role

٢— دور اتصالى Communication Role

٣ — دور بحث تطورى Research and Developoment Role

فبناء بنك دولى للاسئلة هو استجابة للحاجة الى تقويم نواتج البرامج التعليمية بغرض تحسين طرق التعليم فى الفصول المدرسية ، والمراقبة المنتظمة لأداء الطلاب فى المستويات التحصيلية المختلفة ، ودقة تقدير تحصيل الطلاب لمنحهم الشهادات . وقد أكدت تطبيقات بنوك الأسئلة فى عدد من الدول امكانية تحقيق هذه الأهداف الهامة الثلاثة . الا أن بناء مثل هذه البنوك يتطلب كثيرا من الخبرات ، كما يتطلب ابتكار طرق احصائية ، ووسائل التحكم الادارى Management Control . ويعتبر هذا النوع من التحكم أحد التطورات التكنولوجية المعاصرة ، ولذلك فهو يحتاج الى دراسة من جانب المهتمين وفهم للامور التربوية ومن يستخدمون بنوك الأسئلة . ويتركز الدور القيادى للبنك الدولى للاسئلة حول نشر انظمة بنوك الأسئلة فى جميع دول العالم .

ويعتبر تخزين الأسئلة هو أحد المكونات الهامة للبنك الدولى للاسئلة. وهذا التخزين يشتمل على نظامين . أولهما نظام تخزين الأسئلة التى يقوم ببنائها أعضاء المركز الدولى للتقويم (IEA) ، وثانيهما نظام تخزين الأسئلة التى تقوم ببنائها كل دولة على حدة فى وطنها . ويرتبط بهذا النظام التخزينى نظام لايداع واستدعاء أو سحب الأسئلة من البنك . ويقع على عاتق البنك الدولى تنفيذ وصيانة هذا النظام الاتصالى . وبالطبع يتوقع المسئولون عن

البنك ظهور العديد من المشكلات فى هذا المجال الذى يحتاج الى دراسة وبحث من جانب المسئولين عن البنك وأعضائه وكل من يهمه التعامل مع البنك نظرا لأن تكنولوجية بنوك الأسئلة لا تزال فى مرحلة مبكرة من مراحل تطورها . ولذلك فان الدور الرئيسى الذى سيضطلع به البنك هو تنسيق وتنفيذ البحوث والبرامج البحثية التطورية (R and O) .

وفيما يلى سوف نلقى الضوء على الأدوار الثلاثة التى سيضطلع بها البنك الدولى للاسئلة :

الدور القيادى : يقع على البنك مسئولية الدور القيادى العالمى لبنوك الأسئلة . فعن طريق النشاطات والعمليات التربوية واساليب النشر المختلفة سوف يقوم المركز (IEA) بتعريف المربين فى كل دول العالم سواء الدول المتقدمة أم الدول النامية بمزايا وحدود بنوك الأسئلة ، والبدائل المختلفة لبناء هذه البنوك . ويضطلع المركز بالدور القيادى فى هذا المجال للاسباب الآتية :

١ ـ ان البنك الدولى للاسئلة المزمع انشاؤه سوف يعتمد على الخبرات الدولية فى مجال بناء بنوك الأسئلة بما فى ذلك خبرات الذين مارسوا هذا العمل فى أوطانهم .

٢ ـ سيحاول أعضاء البنك الدولى للاسئلة استخدام وتنمية أحدث ما وصلت اليه التكنولوجيا فى هذا المجال .

٣ ـ سيحاول أعضاء البنك الدولى للاسئلة التوصل الى معيار أو مستوى ممتازا يمكن استخدامه للحكم على فاعلية بنوك الأسئلة التى تقوم كل دولة بانشائها فى وطنها .

٤ ـ سيقوم المركز بجمع الوثائق والمصادر المختلفة الخاصة ببنوك الأسئلة بحيث تكون متكاملة ويسهل الاطلاع عليها فى حالة طلبها .

وفيما يلى بعض مهام الدور القيادى للبنك الدولى للاسئلة :

١ ـ رفع المستوى الفنى لبنوك الأسئلة : فمهمة هذا المركز الدولى هو تحديد الاجراءات التى يمكن باستخدمها بناء أدوات قياس للتحصيل المستخدم للاغراض المختلفة بحيث يمكن استخدامها لمراقبة وتحسين تحصيل الطلاب والعملية التعليمية . ولا تقتصر مهمة البنك على بناء هذه الأدوات فقط بل يهتم المسئولون عن البنك بتوفير كافة الوسائل التى تجعل هذه الأدوات صادقة فى تفسير الأداء المطلوب قياسه .

٢ — نشر المعلومات الخاصة ببنك الأسئلة : سوف يقوم المركز باعداد ونشر الكتيبات والوثائق التى تحتوى على معلومات خاصة بطرق واجراءات اعداد بنوك الأسئلة . كما سيقوم بتجديد وتحديث هذه الوثائق عن طريق اعداد ما يسمى Clearing house of documents بحيث يضم جميع الوثائق الأولى من نوعها فى مجال بنوك الأسئلة ويكون تحت طلب جميع المهتمين بهذا المشروع الكبير . كما يقوم المركز بتنظيم المؤتمرات الدولية لنشر كل جديد فى مجال بنوك الأسئلة .

٣ — تقديم المساعدات الفنية لبنوك الأسئلة الخاصة بكل دولة : ويقوم المركز بتدريب المربين الذين يودون بناء بنوك الأسئلة فى أوطانهم واكسابهم المهارات خاصة بكل مراحل بناء هذه البنوك . وربما يتطلب ذلك تكوين مجموعات اقليمية لمتابعة المناقشات والتدريبات وتقويم وظائف ومهام المشروع . وقد تكونت بالفعل مجموعة الدول الآسيوية لانشاء مركز بناء الاختبارات فى تايلاند .

الدور الاتصالى ومركز التبادل :

الدور الثانى الرئيسى للمركز هو تبادل مختلف المصادر والمعلومات بين الدول المشتركة فى المشروع . ويتضمن هذا الدور تبادل مجموعات الأسئلة item pools التى تقوم كل دولة باعدادها فى وطنها فى اطار بنوك أسئلتها المحلية ، وكذلك تبادل مجموعات الأسئلة التى يقوم المركز الدولى باعدادها وتحديد خصائصها السيكومترية تحت اشراف خبراء المركز . ويقع على عاتق المركز أيضا تحديد المحكات اللازمة للحكم على جودة الأسئلة التى ترد الى المركز الدولى عن طريق كل دولة عى حدة . وتتضمن هذه المحكات ما يلى :

١ — وصف مختصر لمجموعة الأسئلة المقدمة باللغة الانجليزية باستخدام مكونات وصفية يعدها المركز .

٢ — اعداد مجموعة الأسئلة من صورتين .

٣ — السماح للمركز بتوزيع هذه الأسئلة على الدول الأعضاء الأخرى .

٤ — تحديد العدد المطلوب للاسئلة المقدمة .

٥ — تقديم دليل على أن الأسئلة قد تم تجربتها ميدانيا ، وكذلك تقديم دليل على أنه قد تم مراجعتها طبقا لنتائج التجربة .

٦ — تقديم نموذج تصحيح للأسئلة التى تعتمد على الاجابة الحرة ، أو مفتاح تصحيح للاسئلة التى تعتمد على الاجابة المقيدة .

٧ ــ الخصائص الاحصائية للاسئلة ٨ ــ تاريخ اعداد الأسئلة .

٩ ــ طريقة استدعاء الاسئلة ويفضل استخدام نوع Key words
والهدف من هذه المحكات هو التأكد من مدى صلاحية مجموعات الأسئلة التى ترد الى المركز عن طريق الدول المختلفة . ويشجع المركز جميع الدول على اعدد الانواع الجيدة من الأسئلة لجميع الصفوف الدراسية ولجميع المستويات التحصيلية . ومن ثم يقوم المركز بمراجعة هذه الأسئلة عن طريق خبراء المادة الدراسية من مختلف دول العالم وخبراء القياس فى المركز الدولى . ويصدر المركز دليلا يصف فيه مجموعات الأسئلة التى تمت مراجعتها . ويتم تجديد هذا الدليل كل عام . وعلى من يطلب شراء مجموعة معينة من الأسئلة أن يسدد ثمنها للمركز الدولى .

اما الأسئلة التى يقوم المركز الدولى ببنائها فسوف يبذل جهدا كبيرا فى اعدادها لتكون على درجة كبيرة من الصلاحية وتعطى الأولوية لبناء بنوك الأسئلة فى مواد الرياضيات ، والعلوم واللغة الانجليزية كلغة اجنبية ، لأن هذه المواد تختلف فى مدى صعوبتها طبقا للتصنيف الدولى للأسئلة الاختبارات (فالرياضيات تعتبر أقل هذه المواد فى صعوبتها ، أما اللغة الانجليزية فتعتبر أكثرها صعوبة) ، كما أنه يتوفر لدى البنك عدد اكبر من أسئلة هذه المواد .

وسوف يكون للاعضاء من الدول المختلفة الحق فى سحب مجموعات من هذه الأسئلة بقدر يتناسب وما أسهمت به من أسئلتها المحلية للبنك الدولى .

وسيقوم المركز باعداد موازين تحصيل دولية للمواد الدراسية التى لا تختلف فى محتواها من دولة الى أخرى مثل مادة الرياضيات . فاذا ما ارادت احدى الدول موازنة تحصيل طلاب مدارسها ومعاهدها بطلاب الدول الأخرى أو ارادت تقويم تحصيل طلاب الدول الأخرى الذين يدرسون بمدارسها ومعاهدها يمكنهم استخدام هذه الموازين الدولية . فمثلا يحاول مجتمع الدول الأوربية الآن اعداد نظام من المستويات التحصيلية Standards of Competency يسمح بتحويل الطلاب بين المعاهد التعليمية فى الدول الأوروبية المختلفة . وتهتم هذه الدول فى الوقت الحالى بتحديد « مستويات فارقة Threshold Levels » فى التحصيل فى اللغات الانجليزية ، والفرنسية، والألمانية ... الخ . وتعد هذه الخطوة من الخطوات الرئيسية (أى تحديد الأهداف الأساسية التى يجب أن يتقنها الطلاب فى هذه المواد) فى بناء بنك

دولى للاسئلة موثق توثيقا كاملا . ويؤكد المركز الدولى لتقويم التحصيل أن التوصل الى هذه البيانات الخاصة بمستويات التحصيل والموازين المشتركة للقياس لا تعنى بالضرورة تقنين الثقافات المختلفة أو الأنظمة التعليمية المتباينة . فتوحيد النظام المترى لقياس الأطوال فى جميع دول العالم لا يعنى تغيير الخصائص الثقافية لهذه الدول . وكذلك نظام البنك الدولى للاسئلة لا يعنى توحيد الأنظمة التعليمية والمناهج وطرق التدريس فى جميع دول العالم ، ولكنه ييسر عملية موازنة تحصيل الطلاب بموازين تحصيل دولية .

ولذلك يهتم المركز الدولى لتقويم التحصيل بنشر المعلومات الفنية بين الدول الأعضاء . وتتضمن هذه المعلومات الطرق المستحدثة لتصنيف الأهداف التربوية والمواد الاختبارية والطرق السيكومترية التى يمكن استخدامها لبناء الاختبارات التى تستخدم لأغراض محددة والتى تتميزبخصائص معينة .. كما تتضمن هذه المعلومات برامج الحاسب الالكترونى لتحليل مفردات الاختبارات وتجميع الأسئلة ... الخ . وسوف يقوم المركز بنشر كثير من هذه المعلومات فى كتيبات وأوراق دورية ، ويمكن لأية دولة أن تسهم فى نشر مثل هذه المعلومات فى هذه الكتيبات .

الدور البحثى التطورى :

سيقوم المركز باعداد وتنفيذ عدد من مشروعات البحوث التطورية (R and O) بغرض زيادة فاعلية بنوك الأسئلة وتطوير الأساليب التكنولوجية والطرق السيكومترية اللازمة لبناء هذه البنوك . وسيضطلع بهذا الدور مجموعة منتقاة من خبراء القياس من مختلف دول العالم .

وفيما يلى بعض المشكلات التى ستتناولها مشروعات البحوث التطورية:

١ ـ موازين التحصيل الدولية : فبناء موازين تحصيل دولية لتقرير تحصيل الطلاب فى مختلف الدول يساعد فى موازنة تحصيل الطلاب فى الدول المختلفة ومعادلة الشهادات والدبلومات التى يحصل عليها طلاب هذه الدول ، كما يساعد فى تقويم وتحسين المناهج المحلية والطرق التعليمية المختلفة فى معاهد كل دولة . ومن بين الأسئلة التى ستحاول هذه البحوث التطورية الاجابة عنها ما يلى :

اى مجموعة من المجموعات المتجانسة للاسئلة يمكن استخدامها لتحديد موازين دولية مشتركة ؟ وما علاقة هذه المجموعات من الأسئلة بالتكوين

الداخلى لمختلف بنوك الأسئلة الخاصة بكل دولة ؟ كيف تعدل الطرق المستخدمة فى تقدير تكافؤ الاختبارات بحيث تتناسب ومختلف الثقافات واللغات والمناهج ؟ وما هى أنسب طرق المعاينة Sampling Methods التى يمكن استخدامها للتوصل الى الموازين الدولية .

٢ ــ بناء مواد اختبارية جديدة : سوف يقوم اعضاء المركز ببناء مواد اختبارية جديدة كلما دعت الحاجة الى ذلك لسد بعض الثغرات التى ربما تظهر اثناء بناء البنك الدولى للاسئلة . وربما تدعو الحاجة أيضا الى بناء هذه المواد الاختبارية عند محاولة الاجابة على الأسئلة المذكورة أعلاه .

٣ ــ تصميم الاختبارات : سوف يقوم أعضاء المركز ببناء اختبارات تفى بأغراض مختلفة مثل اختبارات تفيد فى اتخاذ القرارات ، واختبارات مرجعية المعيار ، واختبارت مرجعية الميزان ، ودراسات التقويم ، وتستمد هذه الاختبارات من بنوك الأسئلة .

٤ ــ برامج الحاسب الالكترونى : ان تكنولوجية بناء بنوك الأسئلة سوف تحتاج الى برامج وتكتيكات جديدة للحاسب الالكترونى .

٥ ــ التقويم غير المتحيز : يتوقع اعضاء المركز بروز الكثير من المشكلات الخاصة بطرق الاختبار غير المتحيز للثقافة . ولذلك سيحاول خبراء المركز ابتكار طرق تقويم على المستوى الدولى والقومى بحيث لا تؤدى الى نتائج متحيزة لثقافة أو لمجموعات اقلية معينة .

٦ ــ ترجمة الأسئلة الى اللغات المختلفة : من المهم عند تبادل الأسئلة بين البنوك القومية التأكد من أن ترجمة الأسئلة لا تغير من خصائصها السيكومترية . وسوف تتركز الأبحاث حول معرفة أنسب طرق تنفيذ ذلك . والتأكد من الخصائص الأساسية للمفردات التى تعتبر أكثر اهمية عند ترجمة المفردات (مثل المحتوى الدراسى الذى تشمله المفردة ، أو شكل ونوع المفردة ، أو الصف الدراسى الذى تناسبه المفردة .... الخ) .

٧ ــ التقويم : سوف يقوم كل بنك اقليمى للاسئلة ، وكذلك البنك الدولى للأسئلة بالتقيوم المستمر للخدمات التى يقدمها كل منها ووظائفها . واحدى مميزات الانتماء الى شبكة البنك الدولى للأسئلة الممثل فى المشروع الذى يعده المركز الدولى لتقويم التحصيل (IEA) هى معاونة البنوك الاقليمية الأعضاء فى البنك الدولى على تقويم خدمات بنوكها من حيث علاقتها بمستوى الخدمات التى يقدمها البنك الدولى .

---

(٢)

الآراء النفسية عند مسكويه

(ب) العلاج النفسي عند مسكويه

د. محمد عبد الحافظ الطيب

كلية التربية ــ جامعة طنطا

تناولنا في العدد السابق من صحيفة التربية مارس ١٩٨٢ الشق الأول من موضوع « الآراء النفسية عند مسكويه » وهو (أ) « علم النفس عند مسكويه » . وفي هذا المقال نتناول الشق الثاني من هذا الموضوع (ب) « العلاج النفسي عند مسكويه » .

علم النفس العلاجي عند مسكويه :

قسم مسكويه في كتاب « التهذيب » علم النفس العلاجي الى قسمين: قسم يبغي حفظ صحة النفس ، وابقاءها سليمة ، بعيدة عن الاسقام ، فمهمته المنع ، وينظر الى المستقبل ، والآخر يبغي خلاصها ، بشفاء ما قد ينتابها من الأمراض حتى تعود الى صحتها ، وتستقيم حياتها بعد أن ساءت وفسدت ، ومهمة هذا القسم الانقاذ ، وينظر الى الماضي ، وهو يسمى القسم الأول « تهذيب الاخلاق » ويسمي القسم الثاني « تطهير الأعراق » (مسكويه ، ١٩٥٩ ، ص ٢٠٤ ــ ٢٠٥) وهو لا يضع علاجه النفسي لكل الناس . لأن نفوسهم تختلف ، ويرى أن طبائعهم تنحصر في ثلاثة انواع (وهو يتأثر في هذا بجالينوس) . فهناك قوم خيرون بطبعهم ، وهؤلاء قليلون . ومن الناس من طبع على الشر ، فهم لا يعرفون طريق الفضائل والخير ، ومن الناس من هو وسط بين هؤلاء واولئك ، يميلون تارة الى

الخير وتارة الى الشر ، حسب الظروف والتأثيرات التى يخضعون لهـا (المصدر السابق : ص ٣٨ — ٣٩) .

والعلاج النفسى فى نظر مسكويه لم يوضع لأصحاب الشر ، فهؤلاء لا سبيل الى علاجهم ، واصلاح نفوسهم ، فلقد تأصل فيهم الشر ، وهـو ملازم لهم دائما ابدا . وهو كذلك لم ينشأ للخيرين بطبعهم ، فهم يأتون الخير دائما انما بمحض سليقتهم وسبيل الى فسادهم .

ولما كان المتوسطون يترددون بين الخير والشر ، وكانت طبائعهم قلقة لا تلبث على حال معينة ، وجب أن يوضع لهم علاج نفسانى ، يطبق فى جزئه الأول (أى لحفظ الصحة النفسية) اذا مالوا نحو الخير ، وفى جزئه الثانى (أى لشفاء أمراضهم النفسية) اذا اتجهوا نحو الشر (المرجع السـابق ص ٢٠٥) .

أما عند ((**تهذيب الاخلاق**)) وهو الجزء الأول من العلاج النفسى عند مسكويه فهو يتناول أمرين هامين :

أولا : تهذيب الغايات التى يسعى اليها الانسـان ، وهى اللذات الجسمية ، واللذات المادية ، باحلال غايات اخرى ، عوضا عنها ، تتناسب وقدر الانسان باعتباره كائنا عاقلا ، هى حب العلم والاقبال على الفضيلة .

ثانيا : تهذيب الملكات النفسية التى تساعد الانسان فى مقاومة عناصر البهيمية ، والترقى فى مراتب السعادة . (المرجع السابق ص ٢٠٤) .

ويرى مسكويه أن الانسان بفطرته يميل الى اللذات الجسمية ، ولكنه يعتبر ان الاسراف فيها ، مضر كل الضرر ، ويؤدى الى الخـلاعة والعبث والاضطراب ، ولهذا وجب أن يكتفى بالقدر الضرورى الصالح ، الذى لا ينتج عنه السوء ، والسبب الأساسى فى الاقبال على هذه اللذات هو معاشرة أهل السوء ، ولهذا وجب البعد عن مخالطتهم وعدم القرب من مجالسهم ، ولهذا ايضا وجب على من يريد حفظ صحته ان يركن الى غاية تتفـق وطبيعته الخاصة ، أى طبيعة العقل والتفكير ، وهى محبة العلم ، لأن النفس متى تعطلت وعدمت الفكر والغوص وراء المعانى ، تبلدت ، وانقطعت عنها مادة كل خير . اذا القته الكسل وتبرمت بالروية ، واختارت العطلة ، قرب هلاكها ، لأن فى عطلتها هذه ، انسلاخا عن صورتها الخاصة بها ،

ورجوعا منها الى رتبة البهائم ، وهذا هو الانتكاس فى الخلق (المرجع السابق ص ٢٠٨) .

وهذا بعكس من يقبل على العلم ، فان ذهنه يتفتح ويستقيم نظره فى أمور دنياه ، ويمكنه أن يبلغ كماله وسعادته .

والانسان قد لا يقبل على اللذات بالفعل ، وانما يأتيها فى نفسه ، باثارة ذكرياتها اليه ، وتحريك الذاكرة نحوها لتغمر النفس ، فيسودها الاضطراب ، لأن هذه الذكريات تتعلق عادة « بالقوة الغضبية » « والقوة الشهوية » للنفس وهى قوى ترتبط كل الارتباط بالجسم والمادة ، ولا منفعة منها الا اذا سادها العقل ، فتحريك هذه الذكريات ، يجعل النفس تشتاق اليها ، واذا اشتاقت اليها اضطربت واختل توازن قواها ، ويمثل مسكويه من يفعل ذلك ، بمن يثير بهائم جامحة ، ويهيج سباعا ضارية (المصدر نفسه ، ص ٢١٦) . ولهذا وجب ألا نتذكر أعمال هاتين القوتين ، بل يجب تركهما الى أن ينبعثا بالطبيعة ، وحينئذ يجب أن يتدخل الفكر لمحو علتيهما ، مع تقدير ما يسمح به لها فى الأمور الضرورية ، وعليه فاللذات الماضية ، اثارتها تزعج النفس ، ويجب على العاقل الا يعيدها ، وانما يبحث عن سبيل ابعادها ، واذا تطلبت الطبيعة أحيانا أن تثار ، فليأخذ الانسان منها بالقدر المعقول للضرورة الصالحة ، لأن من استعمل النفس الناطقة فى خدمة عبيدها ، فقد عكس الوضع الطبيعى لقوى الانسان ، ووقع الظلم على نفسه ، وكان جائرا على ذاته (المرجع السابق ، ص ٢١٦ — ٢١٧) .

وهناك من الناس من يضع لنفسه غاية تتعلق باللذات المادية واللذات الخارجية الاجتماعية كالغناء ، والثروة ، والجاه ، والزينة والمواكب (المرجع السابق ص ٢١١) ، ولكن هذه غاية ثانوية ، لأنها لا تدوم ، وأثرها عارض زائل ، وصاحبها كثير الخوف ، قلق النفس ، مجهد البدن .

ويذكر مسكويه ، ان كثيرا من الملوك الذين يحوزون كل هذه النعم ، لا ينعمون بالسعادة الحقة ، التى هى السعادة النفسية الداخلية ، وانما هم دائما فى هم وغم ، ولهذا ينصح مسكويه بأن يقنع الانسان فى الأمور الخارجية ، وأن يكتفى بالنعم النفسانية ، التى هى فى ذواتنا ، فهى ترتقى بنا رويدا رويدا الى كمالنا الخاص والعام .

واما عن **« تطهير الأعراق »** وهو الجزء الثانى من العلاج النفسى عند مسكويه : فان مسكويه يفترض وجود أمراض نفسية ، ويصح أن تنتساب الانسان ، وأن هذه الأمراض لها أسباب نفسية ، اذا عرفت أمكن أن تشفى النفس ، مسكويه فى ذلك قد سبق ياسبرز فى تأكيده على حدود ما هو سيكولوجى عما هو سيكولوجى (باسبرز ١٩٦٣) . كما أنه سبق كل المعالجين النفسيين فى تأكيدهم على أهمية الاستبصار بالنسبة للعملية العلاجية . وامراض النفس فيما يرى مسكويه هى رذائلها ، وهو يحددها بثمانية :

التهور — الجبن — الشدة — الخمود — السفه — البله — الجور — المهانة .

وهى اطراف كبرى اى :

الشجاعة — العفة — الحكمة — العدل .

لأن مسكويه يعرف الفضيلة — كما نجد ذلك عند أرسطو — بأنها وسط قويم بين حدين متعارضين .

وأسباب الأمراض النفسية : عند مسكويه ، هى شهوات النفس الجامحة المختلفة ، ويرى مسكويه أن أهمها ثلاثة :

الغضب — الخوف — الحزن . (مسكويه ، ١٩٥٩ ، ص ٢١) .

أما عن **الغضب** فيعرفه مسكويه بأنه حركة للنفس ، يحدث بها غليان دم القلب ، شهوة للانتقام فاذا كانت هذه الحركة عنيفة ، ثار الغضب والحزمها ، فاحتد غليان دم القلب ، فامتلأت الشرايين والدماغ دخانا مظلما مضطربا ، يسوء منه حال العقل ، ويضعف فعله .

لذلك فان الغضب يعمى الانسان عن الرشد ، ويصمه عن الموعظة ، بل تصير الموعظة فى تلك الحال سببا للزيادة فى الغضب ، ومادة للهب والتأجج وليس يرجى له فى تلك الحال حيلة (المرجع السابق ، ص ٢٢٥) .

ويرى مسكويه أن الغضب فى مبدأ أمره ليس واحدا فى كل الناس ، وانما هو يختلف حسب المزاج الخاص فمن كان مزاجه عنيفا حارا . كان الغضب اليه أسرع ، واما صاحب المزاج الهادىء فحاله على العكس ، وهذا فى أول الغضب ومبدئه ، ولكن الحال تكاد تتقارب عن كل منهما ، اذا اشتد واحتدم .

ويعتقد مسكويه أن النفس اذا استشاطت غضبا ، فليس يرجى اخمادها وتهدئتها ولهذا كان علاج الغضب فى مبدئه لأبعد تامة .

والغضب فى نظر مسكويه ، بعيد عن أن يسمى رجولة ، لأنه ليس به أى سمة من الشجاعة والغضب ليس بدرجة واحدة عند الرجال والنساء ، وليس بدرجة واحدة بالنسبة للسن والطبع فمسكويه يرى انه يعظم فى النساء عنه فى الرجال ، لحده فى شعورهن وفى الصبيان لأن صغر عمرهم يجعلهم أسرع وأميل الى الغضب من الرجال والشيوخ كذلك اكثر غضبا من الشبان لضعف أعصابهم ، وتبلبل أفكارهم ، وتعلقهم بتافه الأمـــور . والغضب أكثر عند المرضى منه عند الأصـــحاء ، ويكثر أيضا عند أصـــحاب الشره ، اذا تعذر عليهم الحصول على ما يشتهون ، فالبخيل لذلك فقد شيئا من ماله ، فسارع الى الغضب على أصدقائه ومخالطيه وتوجهت تهمته الى اهل الثقة من خدمة أهل منزله .

والغضب فى نظر مسكويه هو اعظم الشهوات التى تنغـــص على الانسان حياته وتوجد الاضطراب فيها ، وتدفعه الى الشرور والاكتئاب . ولهذا وجب أن يقاومه بمقاومة عوامله ، وهى فى نظر مسكويه : « العجب والافتخار والمراء ، واللجاج ، والمزاح ، والتيه والاستهزاء ، والغدر ، والضيم ، وطلب الأمور التى فيها عزة وتنفاس فيها الناس ، واخيرا شهوة الإنتقـــام » .

فاذا أمكن للانسان أن يبعد عن نفسه هذه العوامل ، قل غضبه ، وهدأ باله ، ولم يتعرض لتلك النتائج السيئة (المرجع السابق ، ص ص ٢٢٦ — ٢٢٧) .

ولذا وجب على الانسان أن يقهر غضبه بحلمه ، ويتمكن من التمييز الصحيح والنظر سليم فيما يهاجمه من المكاره ، حتى يحكم أساليب الانتقام بالقدر المعقول ، فلا يصيب منها اذى . فالحلم هنا هو الفضيلة المطلوبة ، وهى فى هذه الحالة صحة النفس .

وهناك بعد الغضب نوعان من شهوات النفس يدفعان الى الرذيلة ، ويسببان مرض النفس ولكنهما اخف وطأة من الأول وهما الخوف والجنون .

اما عن الخوف فيعرفه مسكويه بقوله « اذا كان الغضب هو حركة للنفس عنيفة قوية . يحدث منها غليان دم القلب ، شهوة للانتقام ، فيصبح

الجبن هو سكون للنفس عما يجب أن تتحرك فيه وبطلان شهوة الانتقام (المرجع السابق ص ٢٣٨) .

ويرى مسكويه أن للخوف كما للغضب نتائج سيئة ، تؤذى النفس ، وتؤدى الى اقبح النتائج فى حياة الانسان منها مهانة النفس ، وسوء العيش، وطمع طبقات الأنذال وغيرهم من الأهل والأولاد وقلة الثبات والصبر فى المواقف التى يجب فيها الثبات . وهو أيضا سبب الكسل ، ومحبة الراحة، اللذين هما سبب كل رذيلة . ومن لواحقه الاستخذاء ، والرضا بكل رذيلة ، والدخول تحت كل فضيحة فى النفس والأهل والمال ، وسماع كل قبيحة من الشتم والقذف واحتمال كل ظلم من كل معامل ، وقلة الأنفة مما يأنف منه النـــاس .

ولهذا وجب أن يقوم الانسان هذا الضعف النفسانى ، لأنه ليس بضعف متأصل فى النفس وانما يمكن معالجته والوصول الى صحة النفس المطلوبة .

وعلاج الخوف : فى نظر مسكويه — على ثلاثة أنواع :

أولا : مقاومة الكسل : بأن يوقظ الانسان نفسه باثارة نشاطه الخاص، لأن القوة الغضبية كامنة فيه كالفطرة ، ولكن ينقصها المران ، وعادة التحقق بالفعل ، وهى بهذه الحال تشبه النار تحت الرماد ، اذا انقشع عنها ظهرت حرارتها وبان لهيبها ، ويذكر مسكويه « انه حكى عن بعض المتفلسفين انه كان يتعمد مواطن الخوف ، فيقف فيها ، ويحمل نفســـه على المخاطرات العظيمة بالتعرض لها ويركب البحر عند اضطرابه وهيجانه ليعود نفســـه الثبات فى المخاوف ويحرك منها القوة التى تسكن عند الحاجة الى حركتها ويخرجها عن رذيلة الكسل ولواحقه » (المرجع السابق ص ٢٣٩ — ٢٤٠) .

وما يذكره مسكويه فى ذلك هو ما توصل اليه المحللون النفسيون نفسه فى علاجهم للخوف من « تعريض المريض للمواقف المرهوبة » (محمد عبد الظاهر الطيب ، ١٩٧٧ ، ص ٦٢) .

وهو أيضا ما توصل اليه المعالجون السلوكيون نفسه من عـــلاج بالغمر Flooding فى علاج المخاوف المرضية (Wolpe ١٩٥٨) .

ويرى مسكويه انه بمثل هذه المحاولات تثار الشجاعة التى تمثل صحة النفس فى هذه الحالة وعند تأكدها يجب على الانسان المحافظة عليها دون ان يبالغ فيها بالذهاب الى الطرفين التهور ، او الجبن .

ثانيا : ترك التشاؤم واللجوء على عكس ذلك الى الظن الجميل والأمل القوى لأن توقع المكروه وظن السوء بالمستقبل والخوف من وقوعه عاجلا أو آجلا ، من شأنه أن ينغص على الانسان حياته بخاصة وأن أمر المستقبل بيد القدر ..

ثالثا : يجب أن نتروى ونتحاشى سوء الاختيار فى الأمور الممكنة ، فننظر الى عواقبها ، ولا تقدم عليها الا بعد تأن وتفكير ، أما بالنسبة للاشياء الضرورية ، فيجب على النفس أن تتحمل ضرورات طبائع الأشياء وان كانت غير ســـارة .

ويعرض مسكويه لنوع معين من الخوف ، هو **خوف الموت** ، ويرى أنه الجهل بمعرفة الموت على حقيقة أمره .

والموت فى نظر مسكويه شيء يدل على عدل الخـــالق فى خلقـــه (مسكويه ، ١٩٥٩ ، ص ٢٥٠) ويعطى مسكويه للخوف من الموت سبعة أسباب هى :

١ ــ الجهل بالموت على حقيقة أمره .

٢ ــ الجهل بمصير النفس .

٣ ــ الجهل ببقاء النفس ..

٤ ــ الظن بأن للموت ألما عظيما غير الم الأمراض التى ربما تقدمته وأدت اليه ، وكانت سبب حلوله .

٥ ــ الاعتقاد بأن هناك عقوبة تحل بالانسان بعد موته .

٦ ــ أن الانسان يكون متحيرا لا يدرى على أى شيء مقدم بعـــد المـــوت .

٧ ــ أن الانسان يأسف على ما يخلفه من المال والمقتنيات (المرجع السابق ، ص ٢٤٣) .

وقد عالج مسكويه كل واحد من هذه الأسباب كما يلى :

أ ــ من جهل الموت ولم يدر ما هو على حقيقته ، فذلك أن الموت ليس بشيء اكثر من ترك النفس استعمال آلتها وهى الأعضاء التى يسمى مجموعها بدنا . وان النفس جوهر غير جسمانى وغير قابلة للفساد ، وهى

تخالف جوهر البدن بذاتها وخواصها وافعالها وآثارها فاذا فارقته بقيت البقاء الذى يخصها وخلصت من اضطراب المادة وسعدت السعدة التامة .

٢ — وأما الجهل بمصير النفس ، فان من يهاب الموت يعتقد أن جسمه اذا تحلل بطل تركيبه فقد انحلت ذاته وبطلت نفسه ، وفى هذا جهل ببقاء النفس ، فهو لا يخاف الموت على الحقيقة ، وانما يجهل ما ينبغى ان يعلمه ، فالجهل هو سبب الخوف . والموت شيء اعتبارى ، يجب الا يخشاه الجهال لانهم أموات بالفعل ويجب ألا يخشاه الحكماء لانهم يتحكمون فى مشاعرهم فلا يثير فيهم هذا الخوف .

٣ — اما الجهل ببقاء النفس ، فان النفس بانحلال الجسم بالموت ، لا تنحل هى ، ومن اعتقد هذا فهو جاهل يهاب الموت ، والانسان الذى تعشق نفسه أن تلتصق ببدنه والا تفارقه ، نجده دائما فى خوف من فارقها ، ونجده فى غاية الشقاء لانه لا يريد لنفسه مستقرها الطبيعى، وهو الخلاص من البدن والارتقاء الى عالم الأرواح . وانما يطلب المستحيل بدوامها عالقة بالبـــدن .

٤ — أما الظن بأن للموت ألما عظيما غير الم الأمراض التى تمهد له فهذا وهم باطل ، ويجب ان يعالج ، لان الالم يكون عادة للحى ، والحى هو القابل أثر النفس ، واما الجسم الذى ليس فيه روح فانه لا يألم ولا يحس ، فاذن الموت الذى هو مفارقة النفس للبدن لا الم له ، لأن البدن ، انما كان يألم ويحس بأثر النفس فيه ، فاذا صار جسما بلا روح فلا حس له ولا الم .

٥ — اما خوف الموت لأجل العقاب الذى يوعد به ، فينبغى أن يبين للخائف انه ليس يخاف الموت ، بل يخاف العقاب ، والعقاب انما يكون على شيء باق بعد البدن ، ومن اعترف بشيء باق بعد البدن ، هو لا محالة معترف بذنوبه التى يستحق عليهاالعقاب ، فهو اذن خائف من ذنوبه ، لا من الموت . ومن خاف من ذنوبه وجب أن يحذرها ويتجنبها وهى تصدر عن الرذائل ، وعليه فالخائف من الموت على هذه الطريقة ، هو الجاهل ما ينبغى ان يخاف منه ، وخائف مما لااثرله ، ولا خوف منه ، وعلاج الجهل هو العلم، لان الحكمة تنقذنا من هذه الالام والظنون الكاذبة التى هى نتائج الجهالات .

٦ — كذلك من تهيب الموت ، فهو لا يعلم ماذا يكون مصيره بعـــد

الموت . ولكن هذا خوف لا مبرر له ،ومصدره الجهل بطبائع الأشـــياء ، وعلاجه هو العلم حتى يهتدى الانسان وتطمئن نفسه .

٧ ــ ومن الناس من يهاب الموت ويحزن لأنه سيترك وراءه أبنـــاءه وأهله ، وسيحرم مما يملك من متاع الدنيا ، ولكن مثل هذا الرجل ، يجب أن يعلم أنه يتعجل الخوف والألم ، فطبيعة هذه الأشياء زائلة . وانه لابد من مفارقتها يوما ما ، وخوفه وألمه لا يجدى شيئا ، ويفرض على نفسه الغـــم والكآبة بدون مبرر معقول (المرجع السابق ص ٢٤٦ ــ ٢٥٣) .

وهكذا اتجه مسكويه فى علاجه لخوف الموت يستخدم الاقتناع العقلى والاستبصار بحقيقة الموقف المرهوب ، وهو ما يستخدمه المعالجون النفسيون المحدثون على اختلاف اتجاهاتهم العلمية وفنياتهم العلاجية كجانب من جوانب العلاج النفسى ، وان كان أصحاب اتجاه العلاج العقلانى يعتبرونه الجانب الأساسى فى العلاج النفسى (اليس Ellis ، ١٩٧٧) .

وبعد علاج الخوف عامة ، وعلاج خوف الموت خاصة ، يتحدث مسكويه عن **علاج الحزن** لأن الحزن ، بعد الغضب والخوف ، سبب قوى من أسباب أمراض النفس .

ويعرف مسكويه **الحزن** بأنه ألم نفسانى ، وهو فى نظره شىء عارض، وليس بحالة طبيعية متأصلة فى النفس ، وهو يتأثر فى هذا « بالكندى » فى كتابه « دفع الأحزان » فهو يراه دخيلا على الانسان ويفرض على نفسه فرضا ، لأن الحزن على موت الأعزاء من الأقوياء والأصدقاء، ليس بواحد عند سائر الناس ، وهم مع اختلاف درجات هذا الحزن يعـــودون الى حالتهم الأولى ، ان عاجلا أو آجلا من السرور والاغتباط ، وهذا الاستقرار يؤكد أن الحزن غير طبيعى ، بل هو وقتى غير دائم .

وللحزن أســـباب تثيره ، ولكنها اذا عرفت وأمكن حصرها ، وجب علاجها ، فهى ليست مستحيلة مستعصية على الاصلاح ، ومن هذه الأسباب:

١ ــ فقدان الانسان محبوباته ومطلوباته ، والحزن على هذه الأشياء عيب فى نظر مسكويه لأنها أشياء لا تثبت على قرار .

٢ ــ طمع الانسان فى اقتناء القانيات ، بحيث انه اذا أمتلك شيئا منها لا يكتفى ولا يقنع ، وانما يرجو المزيد ، وهو فى هذا السبيل يصادف

المتاعب والآلام . ولهذا وجب الأخذ منها بمقدار الحاجة ، فالقناعة بما يمتلك الانسان فضيلة لازمة .

٣ — الجسد ، ويعرفه مسكويه بأنه حالة نفسية ينعدم فيها العقل ، فيطمع الانسان فيما لا مطمع فيه ، لأن الحسود يجب أن يستبد بالخيرات من غير مشاركة الناس ، والجسد فى نظر مسكويه ، أقبح الأمراض النفسية لأن صاحبه يحب الشر لأعدائه ، ولأصحابه على السواء فالحسود يريد بحسده وسوء قلبه حرمان الناس من حق امتلاك الخيرات (مسكويه ، ١٩٥٩ ، ص ٢٥٤ — ٢٥٧) .

ويمكننا القول بأن العلاج النفسى الذى يعرضه مسكويه يرتكز على العلم ، فنحن نجده يذم الجهل ، ويحبذ العلم والحكمة الذين يغذيان القوة العاقلة ، ومسكويه عندما يقول القوة العاقلة يقصد الارادة ، ولهذا فهو يقول « اما افعاله (الانسان) وملكاته الى تختص بها من حيث هو انسان ، وبها تتسم انسانيته وفضائله فهى الأمور الارادية ، التى تتعلق بها قوة الفكر والتمييز . والخيرات هى الأمور التى تحصل للانسان بارادته وسعيه فى الأمور التى لها أوجد الانسان ، ومن أجلها خلق ، والشرور هى الأمور التى تعوقه عن هذه الخيرات بارادته وسعيه أو كسله وانصرافه » (المرجع السابق ، ص ١٣ — ١٤) .

وعليه يتضح أن الانسان مسئول عن كماله مسئول عن نقصه ، فهو اذا شاء ارتقى فى درجات السعادة ، حتى يبلغ السعادة القصوى ، وهو الذى يقرر كذلك انحطاط نفسه الى مصاف الحيوان ، اذا قلب الوضع الطبيعى ، وجعل قوة العقل تخضع لما دونها من القوى الأخرى (عبد العزيز عزت ، ١٩٤٦ ، ص ٣٣٨) .

ومسئولية الانسان تكون أمام نفسه ، لا امام مخلوق سواه ، فهو الذى يسرع لنفسه ، ويتحمل تبعات هذا التشريع حسنة كانت أم سيئة وهذه المسئولية تتعلق بحياته فى هذه الدنيا ، فان أدرك مسئوليته وفق فى الحياة ، وبلغ السعادة لأنها متيسرة يمكن الوصول اليها ، وان لم يدركها كان شقيا غير موفق فى عالم الشهادة (مسكويه ، ١٩٥٩ ، ص ٩٨) .

تقرير مجلس الادارة المقدم للجمعية العامة
عن نشــاطات المجلس خلال الدورة الماضية

السادة الزملاء اعضاء الجعية العامة ..

يسعدنا أن نقدم لكم أطيب تحية وأن نرحب بكم فى اجتماعكم السنوى الذى يمثل الدورة العادية للجمعية العامة .

ومن خلال هذا الاجتماع نعرض عليكم ما استطعنا أن نقــوم به من نشاط وجهد لانطلاق متجدد لخدمة السادة الأعضاء الذين منحونا ثقتهم لتحمل هذه المسئولية نيابة عنهم ، ونرجو أن نكون قد وفقنا لتحقيق ما تمنيناه بعون من الله ورعايته ، وأن نكون قد حققنا ما كان يريده منا السادة أعضاء الجمعية العامة أصحاب الحق الثابت المشروع فى ريادة هذا الموقع الأصيل .

كما أننا باجتماعنا اليوم نستلهم منكم الثقة ، ونأخذ منكم النصـــح والرأى ، ونتعلم منكم خطوات الطريق وامتداد المسيرة ، ويشتد أزرنا بكم فأنتم ضياء الحق ، وأنتم رواد الخير . وأنتم الأوفياء الصادقون فى قيمتكم ، وفى مهنتكم ، وفى عقائدكم ، وفى رسالتكم ، وفى قوميتكم ، وفى أصالتكم ، والله معكم .

السادة الزملاء أعضاء الجمعية العامة .

من خلال الظروف الصعبة التى يواجهها مجلس الادارة فى ســبيل اداء رسالته نستطيع ان نعرض عليكم صورا من النشاط الذى قام به مجلس الادارة فى الدورة الماضية وتحديا للظروف التى واجهته حتى يظل لهــذا الموقع شموخه وعزمه وقيمته مهما تواجهنا الصعاب ، وفاء لما أوليتمونا من ثقة ، وما نؤمن به من حق الخريجين علينا ، وما نعتز به من تاريخ هــذا الموقع العريق الذى يؤدى رسالته لجميع المعلمين .

اولا : صحيفة التربية :

لقد التزم مجلس ادارة الرابطة باصدار صحيفة التربية فى أربعة أعداد سنويا وفى مواقيتها المحددة « أكتوبر — يناير — مارس — مايو » وذلك بالأسلوب الذى كانت تصدر به منذ أربعين عاما برغم تغير الظروف الاقتصادية فى المجتمع وارتفاع تكاليف الطباعة وأسعار الورق التى وصلت الى أرقام خيالية ومذهلة ، ومع ذلك فقد تحملنا كثيرا من الصعاب لاستمرار اصدار الصحيفة بكيانها المعهود ، بل لقد اتسع نطاق انتشارها فأصبحت هذا العام تصل — خارج مصر — الى الكويت والسعودية والامارات العربية تقديرا لقيمتها وحرصا على فكرها التربوى .

ثانيا — النشاط الثقافى :

ولقد حرص مجلس ادارة الرابطة على تنظيم موسم ثقافى فى لقاءات تتسم بالفكر الناضج الرصين الذى يخدم المجتمع ومن خلال محاضرين أجلاء لهم شأنهم ولهم مكانتهم ولهم قدرهم فى المجالات التى يتحدثون فيها ويؤثرون بها . ومن هذه اللقاءات :

١ — ندوة عن العلوم التربوية وأثرها فى تربية الشباب « اشترك فيها السادة الاستاذ الدكتور يحيى حامد هندام عميد كلية البنات جامعة عين شمس والاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب رئيس جامعة عين شمس سابقا والاستاذ الدكتور ابراهيم بسيونى عميرة عميد كلية التربية جامعة أسيوط بسوهاج .

٢ — ندوة عن « الوحدة الوطنية عميقة الجذور فى الشعب المصرى » بمناسبة توافق عيد المولد النبوى الشريف ومولد المسيح عليه السلام فى يوم واحد هذا العام « ٧ يناير » وقد اشترك فى هذه الندوة السادة الاستاذ محمود النبوى الشال الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم ، والاستاذ عبد الرحمن محمود محمد المدير العام الأسبق للتعليم الثانوى والاستاذ ناصف عبد السيد ابراهيم الموجه العام الأسبق بالتربية والتعليم ، والأستاذ محمد عبد الرحمن طبل وكيل ثانوى بشمال القاهرة .

٣ — محاضرة عن « التعليم والاقتصاد فى المجتمع » تحدث فيها رجل الاقتصاد والسياسة والتعليم الاستاذ الدكتور محمد حلمى مراد وزير التربية والتعليم الأسبق ، وقد جذبت هذه المحاضرة الكثير من الخريجين ورواد

الفكر والمهتمين بالحياة العامة ومستقبل هذا الوطن العزيز مصر الغالية . وفى هذا العدد من صحيفة التربية يسرنا أن ننشر هذا الموضوع .

٤ — ومن خلال الأحداث التى ظهرت فى العام الماضى وظهور قضايا الشباب نظمت الرابطة محاضرة بعنوان « التعليم وقضايا الشباب » تحدث فيها الاستاذ على عبد الرازق وزير التربية والتعليم الأسبق . وبصوره علمية رائعة عرض السيد المحاضر هذه القضايا بعناصرها العلمية الدقيقة واثر التعليم المعاصر فيها . وفى هذا العدد من صحيفة التربية يسرنا أيضا أن ننشر هذا الموضوع .

ثالثا — النشاط الاجتماعى :

وقد اهتم مجلس الادارة باختيار مناسبات يحتفل فيها كأسلوب اجتماعى يربط بين الخريجين ويؤكد صلاتهم ويوثق علاقاتهم ؛ ومن ذلك حفل اقامة مجلس ادارة الرابطة لتكريم السادة الأساتذة عمداء كليات التربية الذين يسهمون بجهودهم فى تحرير « صحيفة التربية » وانتشارها فى كلياتهم وتزويد مكتبات الكليات بأعداد موفورة منها وتعميم العضوية فى الرابطة بين أعضاء هيئات التدريس . كما احتفل مجلس الادارة بجلال الذكرى العظيمة التى حدثت هذا العام حيث جاء المولد النبوى الشريف ومولد السيد المسيح متوافقين فى يوم واحد ، وكأن القدر اراد ان يرد بحجة بالغة على الذين يفترون الكذب بأن فى مصر فتنة طائفية . وقد انتهز مجلس الادارة هذه المناسبة الجليلة واقام احتفالا يتناسب وعظمة الذكرى الكريمة .

رابعا — المصايف والرحلات :

وبرغم الاشتراك الزهيد الذى تتطلبه عضوية الرابطة فقد حرص مجلس الادارة على أن يفيد الأعضاء فى المصايف وفى الرحلات ، ومن ذلك :

١ — نظم مجلس الادارة مصيفا للأعضاء فى رأس البر على فوجين فى الصيف الماضى مع توفير مكان مناسب على البحر المتوسط وتهيئة كل وسائل الراحة فى الاقامة والمعايشة ، وقد قام العضو بدفع نصف مصاريف الاقامة مع أجرة السفر ذهابا وايابا وتحملت الرابطة نصف تكلفة الاقامة .

٢ — اشتركت الرابطة فى الرحلات التى تنظمها وزارة الثقافة للمعالم الاثرية والأماكن السياحية بالقاهرة ليوم واحد فى كل رحلة وبدون تكلفة من

الرابطة أو من العضو . استمتاعا بهـذه الرحـلات للمعـالم التاريخية والحضارية فى بلادنا .

خامسـا ـ شـئون الخريجين :

ولمجلس الادارة اهتمامات خاصة ومثابرة فى حركة نضال مستمر من أجل تقدم الخريجين وتوفير الفرص المتاحة لهم فى الترقى والتقـدم واذابة مشكلاتهم المهنية والاجتماعية .

ولقد انفرد مجلس الادارة فى الدورة الماضية بالتصدى لأبرز قضية فى وزارة التربية والتعليم عندما ظهرت بدعة المستشارين والخبراء الذين يعينون بعد سن التقاعد لاعتبارات خاصة ليست لها صلة بتقدم التعليم بل هى اجراءات مناهضة لتقدم المعلمين وحرمان لهم من تطورهم القيادى .

ولقد أعد مجلس الادارة بحثا موضوعيا له قيمة كبرى فى هذا الشأن وقدمه للسيد الدكتور مصطفى كمال حلمى وزير الدولة للتعليم فى ١٦ يونية الماضى ودار حوار بين ممثلى مجلس الادارة والسيد الوزير لبيان ابعاد هذا الاجراء واثره السلبى على التعليم وعلى المعلمين مع مخالفته للقـوانين والقرارات التى وضعتها الدولة .

ولقد نشر هذا البحث فى صحيفة مايو فى ٢٢ يوليو الماضى وقالت عنه الصحيفة ((ان هذه دراسة جادة أعدتها رابطة خريجى معـاهد وكليـات التربيـة)) .

ولقد كان لنشر البحث دوى كبير فى أوساط المعلمين مؤيدا للافكار التى تناولناها ، ومتحمسا لمساندة هذا الرأى ، واتجه المعلمون بأصواتهم ينادون بالغاء هذه البدعة وابعاد المنتفعين بها .

ويشاء الله أن يناصر فكر الرابطة وأن تأخذ الدولة به حيث اتخـذ مجلس الوزراء قرارا بعدم تعيين مستشارين أو خبراء بعد سن التقـاعد وذلك فى جلسته بتاريخ ٦ من يناير الماضى وأرسل المجلس قراره الى جميع الهيئات للالتزام بهذا القرار بل لقد أعلن السيد رئيس الجمهـورية فى الصحف انه لا يقبل استمرار احد فى العمل بعد سن التقاعد دفعا للشباب الى الوظائف القيادية .

وسيتابع مجلس الادارة خطته فى التصدى لكل من يحاول ان يوقف تقدم الخريجين بقوة وبجسارة وبالايمان بالحق والعدل مهما يصادفنا من صعاب .
والله ولى التوفيـق .

سادسا ـ الفنـون التشكيلية :

تواصل الرابطة نشاطها فى مجال الفن التشــكيلى ، وقد دعت الخريجين الى المشاركة فى اقامة المعرض السنوى الثالث والثلاثين للفنون التشكيلية ، ورات أن يقام هذا لمعرض فى محافظة أسيوط بعد ان تلقيفـا دعوة السيد مدير عام مديرية الثقافة بطلب اقامة معرض عام باسم الرابطة فى قاعة العرض والاجتماعات بقصر الثقافة بأسيوط ، وتم الاتفاق على ذلك، حيث تفضل السيد الوزير محمد عثمان اسماعيل محافظ أسيوط بافتتـاحه فى ١٩٨١/١/٢١ ، واستمر المعرض مقاما الى ١٩٨١/١/٣١ وزاره عدد كبير من المشاهدين من عشاق الفن ومتذوقيه وممارسيه وبخاصة رجال الفن والتربية الفنية آلعاملين بالمحافظة .

اشترك فى هذا المعرض من الخريجين ٦٠ ستون عارضا ، وكان مجموع الأعمال المعروضة ١١٥ مائة وخمسة عشر عملا فنيا فى مجالات التصـوير والنحت والخزف والمعادن اللينة والنسيج اليدوى والطباعة والتشـــكيل بالجلود وأعمال المكرمية والكولاج . وقد أعد للمعرض دليل مصور فاخـر تسجيلا لهذا النشاط واستمرارا للانجازات الفنية المطردة النماء .

ونظرا لما حظى به المعرض من نجاح وتقدير فقد طلبت مديرية الثقافة باسيوط أن يكون هذا الاجراء سنة تتبع فى كل عام ، حيث يكون معـرض الرابطة أمرا مقررا وثابتا لتوثيق الروابط والعلاقات الثقافية والفنية بين القاهرة وأسيوط .

وقد ارتبطت مديرية الثقافة فى اليوم التالى لافتتاح هذا المعـرض بحديث مع الاستاذ محمود النبوى الشـال عضو مجلس ادارة الرابطة القاه فى ساحة المعرض الداخلية بين جماهير لسيوط على اختلاف ثقـافتهم ووظائفهم تناول فيه مستقبل الفنون التشكيلية فى الاقاليم وكيفية النهوض بها على صعيد المستويات المحلية ، كما عرض د. سليمان محمود حسن عضو الرابطة مجموعة كبيرة من الشرائح الملونة تناولت جوانب شتى من الفنون الشعبية ولا سيما مجموعة فريدة من خامات وتراث البيئة المحلية بأسيوط مما كان مرتبطا برسالته فى الدكتوراه وكان لها وقعها الجميل وأثرها القوى فى مجال التوعية والارشاد والتوجيه .

سابعا : مكتبة الرابطة :

قام مجلس ادارة الرابطة باعادة تنظيم المكتبة الثقافية والتربوية فى صورة جديدة وتم تزويدها ببعض الكتب المناسبة كما اسهمت وزارة الثقافة فى دعم المكتبة بسبعين كتابا من الكتب ذات الأهمية القومية التى تفيد الرواد .

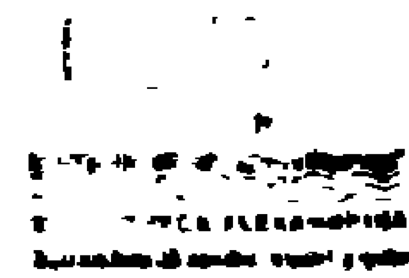
ولقد طلبنا من السادة الأساتذة عمداء كليات التربية تزويد المكتبة بالكتب التى يؤلفها السادة اعضاء هيئة التدريس بكل كلية حتى يساير رواد المكتبة كل فكر جديد فى التربية . وقد استجاب السادة العمداء لهذا الطلب .

ثامنا ــ الاعــــلام :

ونظرا للنشاطات المختلفة التى قــام بها مجلس الادارة فى الدورة الماضية فقد اهتم رجال الصحافة بمتابعة هذه النشاطات والاعلان عنهــا ونشر اتجاهاتنا الفكرية والثقافية والاجتماعية فى الصحف اليومية وفى بعض المجلات تعبيرا عن الدور الناشط والحركة المستمرة من اجل الخير لمجتمع الخريجين بخاصة ولمجتمع المعلمين بعامة حتى يسلم مجتمعنا الكبير . مجتمع الخير والحق والحرية .

السادة الزملاء أعضاء الجمعية العامة ..

بكل الثقة فى هذه المؤسسة التى نعمل من خلالها وتؤدى دورا رائدا فى بلادنا ، وبكل الاعتزاز بكم ، وبكل الآمال فيكم قدمنا هذا الفكر الموجز عن نشاط مجلس الادارة فى الدورة الماضية لنستلهم منكم الراى ونأخذ منكم التوجيه السديد ، ايمانا بكم ، وثقة فى حقكم علينا وتلبية لنصحكم الرشيد حتى نندفع معا وفى عزة وشموخ لتحقيق الخير والأمن والرفاهية لمجتمع الخريجين فى ظل السياسة الرشيدة التى يقود بها مجتمعنا الكبير الرئيس محمد حسنى مبارك أيده الله بنصر من عنده حتى ترتفع رايات الحــــرية والرخاء فى مصر العظيمة . والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته .



مطبعة الجبلاوى
٤٠ شارع الترعة البولاقية ـ شبرا

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٨٢/١١٠